

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CRIANÇA E JOVEM EM RISCO

*Um programa de envolvimento parental em famílias de
origem africana*

Idalina Isabel de Moraes Guimarães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(Área de especialização de Educação Intercultural)

2004

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CRIANÇA E JOVEM EM RISCO

*Um programa de envolvimento parental em famílias de
origem africana*

Idalina Isabel de Moraes Guimarães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(Área de especialização de Educação Intercultural)

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Maria Adelina Villas-Boas

2004

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

CRIANÇA E JOVENSE EM RISCO

*Um programa de envolvimento parental em famílias de
origem africana*

Idalina Isabel de Moraes Guimarães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(Área de especialização de Educação Intercultural)

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Maria Adelina Villas-Boas

2004

A TODOS OS MENINOS DO MUNDO

**À MEMORIA DAS MINHAS AVÓS
QUE ME DERAM O NOME
Idalina Isabel**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Maria Adelina Villas-Boas, querida amiga e eterna professora, pela grande disponibilidade, pelas ideias e, sobretudo, pelo incentivo demonstrado ao longo deste trabalho.

Às Famílias e crianças e jovens que tornaram possível a realização deste estudo.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica 2/3 do Agrupamento das *Caldas do Moledo*.

A todos os meus professores desta Faculdade que sempre me apoiaram, em especial Professora Doutora Helena Marchand e a Professora Doutora Gilda Fernandes.

Ao Professor Doutor Albano Estrela, pela confiança e pelo estímulo que sempre me deu desde o primeiro dia em que entrei na minha Faculdade.

À Professora Doutora Teresa Estrela pelo apoio e dedicação sempre demonstrados.

À Escola Superior de Educação João de Deus, na pessoa do Senhor Director António Ponces de Carvalho.

Ao Presidente do Gabinete do Entreculturas na pessoa do Senhor Doutor Miguel Ponces de Carvalho.

Ao meu colega de Mestrado Adelino.

Aos meus familiares e amigos que sempre me apoiaram, em especial a minha mãe, o Nuno, o António Silvano e o Professor Amorim de Carvalho.

ABSTRAT

The aim of this work on “children and youngsters at risk” was to investigate if improving work and leisure habitats among native African families would contribute to those children’s better school insertion.

A qualitative and quantitative case study including a control and an experimental group was developed and an action research programme was applied at home, based on Villas-Boas (2001) and Bloom (1982) results and conclusions.

The data were obtained through questionnaires to the school teachers, a scale of semantic differential, answered by the students observation records of the sessions at home and also, from, at school registers and self control files.

This programme lasted for six months, from January to June 2001.

We had the following results:

Teachers said, that students whose parents had been submitted to this kind of home visit programme had improve their behaviour and attitudes at school while who were not under this programme had not. This students behaviour and attitudes, operationalized as passivity, absenteeism, integration, hypersensitiveness, aggressiveness and refusal to collaborate in class activities) was recorded at the beginning and at the end of the school year by the teachers to both control and experimental groups.

We came to the conclusion that not only the experimental group is , aggressiveness, refusal to collaborate in class, lack of interest and attention had totally changed but also that the control group is absenteeism and refusal to collaborated hadn’t shown any improvement.

The programme with the students’ families seemed to have been very useful since this study showed that although the family environment of these children at risk was one of conflict, including psychological and physical aggressions, the families were able to modify positively their relation with school and involvement in their children’s education.

RESUMO

Ao abordar este estudo com crianças e jovens em risco, pretendíamos verificar se o facto de estimular hábitos de trabalho e de lazer nas famílias de origem africana contribuía para uma melhor inserção escolar dos filhos dessas famílias.

Procedeu-se a uma investigação quantitativa e qualitativa do tipo estudo de caso que incluiu um grupo de controlo e um grupo experimental e foi aplicado um programa de intervenção domiciliária realizado por nós na linha de Villas-Boas (2001) e Bloom (1982).

A recolha de dados foi efectuada pela autora e investigadora do estudo, recorrendo a questionários aos professores da Escola, escala de diferencial semântico, registos de observação feitos durante as visitas domiciliárias, fichas de auto-controlo aos pais e pautas.

O programa teve a duração de seis meses, de Janeiro a Junho de 2001.

Obtiveram-se os seguintes resultados:

Os pais submetidos a um programa de intervenção domiciliária revelaram que os seus filhos melhoraram os seus comportamentos e atitudes na escola.

Os filhos, por sua vez, melhoraram o seu comportamento e aproveitamento em relação ao grupo de controlo que não foi submetido a nenhum tipo de programa.

A frequência de comportamentos negativos nestes alunos identificados como, (passividade, absentismo, dificuldades de integração, desinteresse, agressividade, distração, recusa em colaborar nas aulas, hipersensibilidade) registada no início e no fim do ano lectivo, pelos Professores da Escola Básica das *Caldas do Moledo. Concluímos que, no grupo experimental, a agressividade, recusa de colaboração, distração e desinteresse se modificaram positivamente e que no grupo de controlo a falta de assiduidade e a dificuldade de integração continuaram a não revelar melhorias.

A intervenção junto da família pareceu justificar-se, na medida em que este estudo permitiu indicar o ambiente familiar das crianças em risco é de conflito, pois existem agressões psicológicas e físicas que parecem estar na origem desta problemática. O programa de intervenção foi benéfico na medida em que houve um grande envolvimento por parte da família que se manifestou sobretudo por se sentir apoiada pela investigadora visitadora, devido à diversidade das visitas, facilitadoras do trabalho e desenvolvimento das orientações dadas

* Nome fictício

ÍNDICE

ABSTRAT.....	iii
RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	2
1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	2
2. PROPÓSITO DO ESTUDO	6
3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	7
4. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	11
5. ENQUADRAMENTO ORGANIZACIONAL TEÓRICO	12
I - CAPÍTULO	16
1. AS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO.....	16
1.1 Definição de Criança e os seus Riscos	16
1.2 Definição de Tipos de Risco e a sua Incidência Temporal	22
1.2.1 Riscos iniciais	22
1.2.2 Riscos tardios.....	23
1.2.3 Riscos de vinculação insuficiente.....	24
1.2.4 Riscos de perturbação	25
1.2.5 Riscos de rotura aparente.....	25
1.2.6 Risco de stress.....	26
2. FACTORES DE RISCO	27
2.1 Definição de Factores de Risco Centrados na Criança	27
2.1.1 Factores individuais	28
2.1.2 Factores familiares.....	29
2.1.3 Factores ambientais.....	29
3. ETIOLOGIA DO MAU TRATO EM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO	30
3.1 Tipos de Mau Trato	31
3.1.1 Mau trato físico.....	31
3.1.2 Abuso sexual.....	32
3.1.3 Abandono físico.....	32
3.1.4 Abandono emocional	33
3.1.5 Mau trato emocional	33
3.1.6 Mau trato institucional	34
4. A DIVERDIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO.....	35

4.1	Minorias Étnicas	35
4.2	Crianças Vítimas de Desigualdades de Oportunidades.....	36
4.3	Crianças e Jovens com a mesma Igualdade de Oportunidades.....	40
5.	AS COMISSÕES DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS	42
6.	A TEORIA DO CONTROLO SOCIAL	47
6.1	Onde estão os pais?	49
7.	O AMBIENTE FAMILIAR COMO AMBIENTE FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM DOS FILHOS EM RISCO.....	52
7.1.	Formação de Pais	56
7.2.	Tarefa das Escolas	61
7.3.	Os Contactos entre as Famílias e as Escolas	62
7.4.	As Visitas Domiciliárias na Relação Pais, Crianças e Professores	63
II -	CAPÍTULO.....	67
	ASPECTOS METODOLÓGICOS	67
1.	INTRODUÇÃO DA SITUAÇÃO.....	67
1.1	Caracterização da Escola Básica 2.3 das Caldas do Moledo	71
1.1.1	Caracterização do Agrupamento.....	72
1.1.2	O Regime Jurídico de Autonomia da Escola	73
1.1.3	A população discente	74
2.	DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	75
3.	INTERVENÇÃO	79
3.1.	Objectivos Gerais da Intervenção	80
3.2.	Objectivos Específicos	80
3.3.	Temas	81
3.4.	Sessões com os Pais	82
4.	RECOLHA DE DADOS.....	100
4.1.	Procedimentos e Instrumentos de Recolha.....	100
4.2.	Recolha de dados.....	106
	CAPÍTULO III.....	108
1.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	108
1.1	Primeira questão	108
1.1.1	O envolvimento familiar.....	110
a)	A preocupação da família em ir à escola	112

b)	Compreensão das dificuldades de aprendizagem dos filhos.....	113
c)	Modo de Acompanhar o Estudo	114
d)	Contacto da família com os professores	116
e)	Opinião da família sobre os seus filhos e sobre os professores	118
f)	Ajuda e cooperação da família.....	121
g)	Aprendizagem da família com a investigadora visitadora.....	123
h)	A Família estimula rotinas diárias	126
i)	A Família distribui dinheiro de bolso	129
j)	Família usa a leitura como entretenimento	131
k)	A Família faz passeios	134
l)	Os programas na Televisão.....	139
1.1.2	A Qualidade do Ambiente Familiar.....	142
a)	Afectividade nas famílias.....	143
b)	Afectividade demonstrada pelos filhos.....	144
c)	Agressões físicas por parte da família	145
d)	Agressões Psicológicas por parte da família.....	146
1.2	Segunda questão.....	147
1.2.1	Atitudes das crianças e jovens em risco face à escola.	147
1.2.2	Tipo de comportamento das crianças e jovens em risco.....	150
1.2.3	As classificações dos alunos ao longo dos três períodos lectivos.....	152
1.3	Síntese total da análise de dados.....	153
IV - CAPÍTULO.....		157
1 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....		157
1.1.	O Desenvolvimento de hábitos de trabalho e de lazer.....	157
1.2.	A melhoria da inserção escolar.....	161
2. IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES		164
Recomendações para a realização de futuros trabalhos:		166
BIBLIOGRAFIA		167
Legislação/Normativos		189
ANEXOS.....		191

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de Organização do Estudo	12
Figura 2 – Percentagem dos alunos, por grupo, que melhoraram o comportamento	150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Maus Tratos	31
Quadro II - Número de pessoal distribuído na Escola das Caldas do Moledo.....	71
Quadro III - Número da População Discente	72
Quadro IV - Caracterização da amostra	76
Quadro V - Língua e escolaridade dos pais	77
Quadro VI - Ocupação dos pais	78
Quadro VII- Calendário das Sessões-Temáticas.....	83
Quadro VIII - Subcategorias da categoria - O Envolvimento da Família.....	111
Quadro IX- Subcategorias da Categoria – A qualidade de ambiente familiar.....	142
Quadro X- Atitudes da Criança.....	148
Quadro XI- Apoio prestado pela família.....	151
Quadro XII - Classificação do Grupo Experimental.....	152
Quadro XIII- Classificação do Grupo Controlo.....	152

INTRODUÇÃO

“Crianças que adquirem, em casa, o tipo de conhecimentos desenvolvidos na escola apresentam à partida uma óbvia situação de vantagem na escola”.

Villas-Boas (2001)

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

“A família, a escola e a comunidade são responsáveis pela formação das crianças e dos jovens que no futuro serão responsáveis pela condução do destino da sociedade a que pertencem. (...) o destino do nosso planeta está nas mãos dos actuais jovens, nossos filhos, que serão pais responsáveis pela educação de futuras gerações”.

(Vasconcelos, 1999 : 10)

Nos séculos XIX e XX, a industrialização e o desenvolvimento das grandes cidades provocaram o abandono e insucesso escolar e isso levou a própria sociedade a reflectir e a encarar as crianças de uma outra forma. Houve uma preocupação de criar infra-estruturas para colmatar esta situação, nomeadamente os infantários.

As características das sociedades modernas e pós-modernas tornaram urgente a tomada de grandes medidas de intervenção.

É assim que, em Portugal, como em muitos outros países ocidentais, a escolaridade obrigatória passou para nove anos (Decreto-Lei 58/ME/90 de 5 de Abril).

Daqui o facto das crianças permanecerem mais tempo na Escola.

No entanto, a adaptação destas crianças à Escola vem contemplar a possibilidade de estabelecer um regime com maior autonomia, modificando a administração e gestão escolares.

Assim, o Decreto-Lei 115/A/98 de 4 de Maio estabelece um regime com maior autonomia, tanto a nível da administração e gestão escolares, como a nível da adaptação curricular de diversas crianças e jovens, uma vez que considera o modelo único como sendo pedagogicamente incorrecto.

Esta preocupação do Ministério da Educação começa com a criação de linhas orientadoras para a Gestão Flexível do Currículo (Despacho 9590/99 de 14 de Maio).

A filosofia do projecto foi generalizada às escolas do 1º e 2º Ciclo e será generalizada progressivamente ao 3º Ciclo a partir de 2002/03.

Com o lançamento deste novo modelo, pretende o Ministério trazer mais valias para todas as crianças e jovens.

O Ensino Básico passa, deste modo, a acompanhar mais de perto as crianças provenientes de uma maior diversidade étnica e cultural na área de projecto, formação cívica e no estudo acompanhado, que são as três áreas curriculares não disciplinares obrigatórias durante toda a escolaridade básica.

Encontramo-nos numa situação em que diversas correntes apontam para um período de mudanças profundas em relação a anteriores concepções do mundo. Vivemos numa era de transformação e o desafio da nova sociedade exige mudanças nas atitudes elementares e ainda nos valores e nas crenças.

Encontramo-nos segundo Morin (s.d:3) “num mundo que nos surge simultaneamente em evolução, em progressão e em crise”.

Hoje o homem é confrontado com a diversidade de actores sociais, grupos minoritários, imigrantes, estrangeiros, minorias sociais e étnicas. Estes grupos, presentes nas escolas, levantam novos problemas de comunicação intercultural.

Para Benavente (1994:39) “Qualquer que seja o nível a que se decidem as inovações, todas elas são supostas de influenciar as práticas escolares e pedagógicas”. Isto leva o sistema educativo a reflectir sobre estas problemáticas.

A escola passou a ser um local em que se manifestam vários campos relacionais e em que se movem os seus actores, como afirma Teresa Estrela (1992:11) “as desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social como a vida na escola”.

Nesta perspectiva, a educação é um processo em que estão implicadas a criança, a família, e a comunidade. E é a partir da conjugação de esforços e do empenho de todos estes intervenientes que permitirão uma acção que efectivamente conduza ao sucesso educativo da criança ou jovem, sobretudo das que estão em situação de risco.

O papel da família na definição da política educativa não tem, no nosso país, raízes profundas. Apenas nas últimas décadas e especialmente na presente reforma educativa, se tem valorizado o envolvimento que cabe aos pais/encarregados de educação desempenhar neste campo o contributo insubstituível que podem oferecer em diversas áreas.

Para Benavente, (1990:132) “os pais são os actores mais recentes da questão escolar. A sua presença e participação na vida escolar, o seu papel na escolaridade dos filhos e no funcionamento da instituição são temas que aparecem em França a partir do fim da Segunda Guerra Mundial”. Em Portugal, esta guerra desencadeia-se desde a “revolução dos cravos” em 1974.

Para uma acção educativa de sucesso, é fundamental uma estreita ligação entre a família e a escola, pois ambas contribuem para o desenvolvimento global da criança mantendo uma autonomia desejável.

É na família que a criança inicia os princípios fundamentais do desenvolvimento psíquico, a organização da vida afectiva e emotiva segundo os modelos ambientais e os processos de socialização através da aquisição de valores e normas de comportamento indispensáveis à vida futura.

A criança vai construindo o conhecimento, assimilando a informação adquirida através da experiência directa com pessoas e objectos. Se a escola respeitar o modo como a criança aprende, parece evidente a importância da continuidade cultural entre a escola e a família.

A descontinuidade entre a escola e a família é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças (Davies et al., 1996) devendo a escola, assim, aparecer como o prolongamento natural da família, pois aquela continua, integra e amplia a obra educativa dos pais.

A família é uma escola que precede, acompanha e por vezes continua a acção dos estabelecimentos de ensino.

O nível familiar funciona como um modelo e não deixa de revelar um nível de aspiração, o qual se exprime numa espécie de profecia implícita sobre o futuro que pretende realizar-se. É no contexto familiar que se forma o carácter do futuro jovem. Os estímulos recebidos no seio da família transmitem um maior incentivo no progresso escolar das crianças ou jovens.

No entanto, parafraseando Villas-Boas (1990:70), “há um longo caminho a percorrer no que respeita à sensibilização dos pais...” relativamente ao seu papel de encarregados de educação dos seus filhos.

A descontinuidade entre a escola e a família é não só o principal obstáculo ao sucesso das crianças, como já referenciámos, mas também a conciliação entre o trabalho dos pais e encarregados de educação e a vida familiar, se tornou uma questão premente nas sociedades modernas.

As funções anteriormente asseguradas na esfera da família, principalmente pelas mulheres, como a guarda e o cuidado das crianças, requerem hoje novas soluções, uma vez que tanto o pai como a mãe exercem uma actividade profissional. Para além de todo um conjunto de serviços a cargo da mulher no seio da família, hoje é reconhecido que é necessário redefinir igualmente o papel do homem no grupo doméstico, de modo a efectivar a igualdade de direitos e deveres entre mulheres e homens, designadamente a nível conjugal. Do mesmo modo que as mulheres preenchem parte da esfera profissional, espera-se do homem um preenchimento do espaço familiar

em moldes que lhe confirmam novas responsabilidades a nível do cuidado dos filhos e partilha de tarefas domésticas. Mas, esta mudança de paradigma não se faz de um dia para o outro. Esta implica pôr em causa as disposições e os valores incorporados e propor novos modelos de comportamento em sociedade, novas práticas familiares.

No II relatório da Comissão de Acompanhamento da Aplicação da Convenção dos Direitos das Crianças (1998:107) afirma-se que os “adolescentes portugueses têm uma tendência para consumos nocivos e a opção de elevado risco, conduzido ao aumento de certas patologias”. Aponta-se como preocupante o aumento da segregação social, tendo-se verificado que, no último censo, 8616 crianças viviam em barracas. Esta problemática, sinalizada em primeiro lugar na Escola, deu origem à abertura de uma Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº147/99 de 1 de Setembro).

Considerando o papel importante que a Escola desempenha na socialização das crianças e jovens em risco e, ainda, consciente dos reflexos que esses distúrbios relacionais podem ter no seu desenvolvimento futuro, o tema do estudo escolhido **crianças e jovens em risco**, foi muito ponderado. Em primeiro lugar, porque há uma certa dificuldade em definir o conceito, uma vez que existem vários sentidos na linguagem corrente, significando dimensões abrangentes que dizem respeito a um universo de crianças oriundas de classes mais desfavorecidas e de minorias étnicas. Por outro lado, porque se trata de uma fase de transição entre a puberdade e a adolescência.

Parece-nos, pois, importante que, no campo da Educação, seja tida em consideração esta problemática, tendo em vista uma actuação passível de a prevenir.

Essa prevenção poderá começar pelo ambiente familiar para compreender a sua complexidade e encarar os jovens inseridos no seu contexto numa determinada fase do seu desenvolvimento e na sua ligação com a Escola. Por isso, as questões deste estudo são as seguintes:

De que forma os pais das crianças em situação de risco poderão ser ajudados a desenvolver comportamentos e actividades favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de trabalho?

Será que estimular hábitos de trabalho e de lazer entre pais e filhos contribui para uma melhor inserção escolar de crianças em risco?

2. PROPÓSITO DO ESTUDO

Numa altura em que se verificam constantes mudanças, em que a escola e a família enfrentam situações inesperadas e desafios para os quais se acharam subitamente sem preparação adequada, urge dar maior liberdade e autonomia à escola para que possa responder às necessidades dos alunos.

Assim, neste trabalho, pretendemos implementar uma investigação-acção como resposta às transformações sociais. Para tal, pensamos observar e fazer uma análise da intervenção junto das famílias com crianças em risco a fim de compreender o seu significado.

Este trabalho é um **estudo de caso**, que se reporta a crianças de uma Escola do 2º Ciclo do Ensino Básico da Zona da Grande Lisboa, recorrendo a uma metodologia com um *design Quasi Experimental* na medida em que contempla a selecção de dois grupos: um experimental e outro de controlo.

Nesta conformidade, pretende-se, a partir de um programa de intervenção junto das famílias de crianças e jovens em risco, promover a criação de hábitos de trabalho e lazer na família. Assim, o trabalho apresenta os seguintes objectivos:

- . Desenvolver a experimentação de estratégias de intervenção segundo um programa de envolvimento parental.
- . Estimular o desenvolvimento de hábitos de trabalho e de lazer nas famílias com crianças ou jovens em risco.
- . Promover a inserção e o aproveitamento escolares das crianças em risco.

3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A análise de qualquer questão de conteúdo pedagógico pode revestir-se do maior interesse para os profissionais de educação em geral, e, para os que estão directamente ligados à formação de professores, em particular.

Para analisarmos a problemática actual de famílias com crianças e jovens em risco, restringimo-nos ao 2º ciclo do Ensino Básico, porque a adolescência é um período de grandes transformações biológicas, psíquicas e sócio-familiares e a mudança pressupõe um período de crise de maior vulnerabilidade. Por isso mesmo, o adolescente está sujeito a maiores riscos, quer para a sua saúde quer para a sua inserção social.

É muito comum associarmos aos adolescentes a rebeldia que provém da necessidade de se afirmarem, imporem e criarem a sua identidade própria. É nesta fase da vida que os conflitos são mais abertos, que os adolescentes questionam mais as imposições dos pais, as regras, as limitações.

O modo como nos vemos a nós próprios deve-se, quase na totalidade, ao modo como os outros nos vêem, à imagem que têm de nós. Nesta fase, é extremamente importante a opinião positiva, a valorização das realizações do adolescente para que os adolescentes possam ter auto-confiança, auto-estima e possam ser responsabilizados pelos seus actos. O mau comportamento na escola ou fora dela tende a revelar uma fraca auto-estima. Segundo Veiga (1999), é também durante a adolescência que o grupo de amigos vai influenciar muito as decisões do jovem. O adolescente vai querer identificar-se com o grupo, em que os seus elementos se assemelham na maneira de vestir, comportar e agir, proporcionando um sentimento de pertença a algo. Consequentemente, a família, que na infância era o centro do universo da criança, é, nesta fase substituída pelo grupo de pares. Não se trata de uma rejeição pessoal, mas apenas de uma etapa natural e psicologicamente saudável, quando adultos e adolescentes conseguem, pelo diálogo e tolerância, chegar a um entendimento. No entanto, por vezes isso não se verifica e adolescentes e adultos entram constantemente em contradição e em conflito, degradando as relações.

Com efeito é neste nível de ensino que a implementação de um modelo de programa irá gerar maiores mudanças, o que exige ajustamentos por parte de todos os intervenientes educativos.

A ideia de que programas de envolvimento parental contribuem para a atenuação do problema destas crianças segundo Bloom (1982), Diogo (1998:63), Marques (1992) e Villas-Boas (2000, 2001), "... na medida em que desenvolvem uma maior familiaridade com a cultura da escola e facilitam a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso, como sejam a autodisciplina, o gosto pelo trabalho bem feito, uma ambição moderada, a tenacidade e a responsabilidade".

Dada esta situação, e porque, nesta fase da nossa carreira docente nos encontramos numa situação profissional de grande responsabilidade, uma vez que integramos uma Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, pareceu-nos importante realizarmos o nosso plano de trabalho nesta área educativa.

Sendo a Educação uma área do conhecimento que fornece contributos para a concepção e compreensão de políticas educacionais, possui também propostas efectivas de intervenção no âmbito dessas políticas.

Questionar a nossa prática diária obriga a assumir uma postura de descoberta, de procura do que está implícito, de entender o não dito. Exige uma atitude de escuta, de observação, uma vontade de compreender diferentes realidades pedagógicas. Implica o desafio de olhar como quem vê pela primeira vez o já visto, para relativizar as evidências da nossa leitura do real. Requer um olhar entre o dentro e o fora, uma articulação entre a implicação e a distância para encontrar um novo sentido para o que se faz e como se faz (Barbosa 1988).

Este processo reflexivo, embora aliciante, é complexo porque a nossa prática diária fixou comportamentos de análise estereotipados, o manusear de saberes científicos mais ou menos estabelecidos e o delinear de estratégias que conduzam à eficácia de resultados.

No entanto, temos tentado compreender os contornos da nossa função docente na prática pedagógica, já que esta tem sido diferenciada ao longo dos tempos, não só em termos de tarefa como até em termos de finalidade da própria acção.

A profunda reforma relativa a crianças e jovens, expressa na Lei número 147/99, vem dar origem a uma reestruturação das Comissões de Protecção de Menores que convergem nas actuais Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.

Quando a situação é apresentada à Comissão de Protecção, convoca-se o menor e os responsáveis do menor. O atendimento é realizado normalmente por dois técnicos de valências diferentes. Estes atendimentos permitem aprofundar a situação problemática com o objectivo do gestor e do co-gestor do processo delinear as estratégias de intervenção para resolver e minorar o problema. A intervenção da Comissão de Protecção nesta problemática específica pretende desenvolver um trabalho conjunto com a família, o menor, os estabelecimentos escolares, entidades com competência em matéria de infância e juventude, de modo a proporcionar a estes jovens a oportunidade de eles terem voz e de participarem activamente no seu processo de mudança social e educacional.

Parece-nos importante esta parceria da Escola com a Comissão de Protecção, porque muitas das crianças e jovens em risco abandonam a escola, apesar das saídas prematuras do sistema

de ensino. Daí a importância de se realizarem estudos em famílias ligadas a um fraco nível de educação e qualificação e, simultaneamente, de grupos étnicos diferenciados.

A consideração que a família tem do percurso escolar do filho ser ou não prioritário é muito importante para o prosseguimento de estudos nestas crianças e jovens em risco. Como nos mostra Villas-Boas (2001:192) “efectivamente, nessas circunstâncias, o apoio dos pais permitiu atenuar a gravidade das dificuldades e dos problemas que os alunos enfrentam na sua nova situação escolar”.

Acrescenta que Delgado-Gaitan (1992) “a partir dos resultados obtidos no seu estudo em seis famílias mexicanas, imigrantes nos Estados Unidos da America, e em que as interações espontâneas entre os pais e os filhos foram observadas durante longas visitas domiciliárias, concluiu, também, que a família tem uma importância relevante para a educação” (op.cit., p.192).

O estudo de Villas Boas (2001:192) indicou que “todos os pais manifestaram verbalmente o grande desejo de verem os seus filhos terem sucesso na escola verificava-se uma grande interacção com os membros da família, embora esta pouco tivesse a ver com os valores educativos ou com o desempenho escolar”. Mas, no decorrer da semana, tudo mudava, e “a maioria das conversas tinha a ver com a realização do trabalho de casa e, assim, duma forma muito concreta, essas conversas evidenciaram a forma como os pais socializavam os filhos a valorizar a escolaridade”.

As crianças e jovens em risco devem ser ajudadas a ter sucesso. O sucesso na escola, aceção do senso comum, é um traço característico do quadro cultural, (Ogbu 1992), próprio de cada grupo. As crianças devem ser ajudadas e é importante a existência de estudos nesta área, de forma a compreender a problemática que envolve estas crianças e jovens em risco.

Estas crianças e jovens em risco¹ apresentam um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e por ambições quanto ao mundo do trabalho. Geralmente o aluno de risco tem mais idade comparativamente aos colegas do mesmo ano; tem falta de apoio da família; vive num meio familiar socialmente desfavorecido; apresenta um rendimento escolar insuficiente e, muitas vezes, necessita de um acompanhamento médico e psicológico e de um professor do ensino especial, dado que é uma criança com necessidades educativas especiais previstas pelo Decreto-Lei nº319.

Neste sistema educativo, a inclusão nem sempre é uma realidade, e as crianças com mais dificuldades em aprender, ou simplesmente com menos acompanhamento familiar, ficam excluídas.

¹ Segundo Guimarães (2002) em representação do Ministério da Educação na Comissão de Crianças e Jovens em Perigo-Sessão de Divulgação na Câmara de Lx em 17 de Abril de 2002.

Relativamente à comunicação entre professores e alunos, por vezes a linguagem não é compreendida por uma grande maioria e o facto de muitos deles não falarem o português em casa vem agravar essa situação (Villas-Boas 2000 a).

4. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A organização geral do estudo far-se-á em diversos capítulos, articulados entre si, tendo em conta a complexidade dos fenómenos que pretendemos estudar, o que nos impõe um tratamento separado de cada elemento interveniente, sem esquecer que entre todos existem interligações e forças de coesão de acordo com a Figura 1..

A abordagem teórica abrange os aspectos referentes às famílias com crianças em risco, as definições e os conceitos. Neste contexto, o contributo indispensável da Educação, da Psicologia, e da Sociologia permite compreender a realidade destas famílias que, por sua vez, interferem na visão da escola.

Na realização deste trabalho procuramos situarmo-nos numa etnografia reflexiva onde, ao mesmo tempo que fizemos emergir as subjectividades dos sujeitos-actores, fazendo ouvir a sua voz, nos assumimos também como parte integrante do processo de investigação, procurando compreender as intencionalidades que subjazem às acções dos sujeitos actores.

Como refere Bogdan Biklen *et al.* (1994:53), os investigadores “tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm em situações particulares” o que quer mostrar que a investigação pode ser melhor entendida como “uma realização prática”(p.60).

Assim, através da etnografia pode entender-se o sentido que dá forma ao conteúdo aos processos sociais, captando o significado das actividades humanas quotidianas.

A parte metodológica inclui a capacidade de responder a declarações acerca do valor da pesquisa que se baseiam nos juízos cognitivos, que correspondem às questões-foco, e constituem interpretações das conclusões das transformações observadas através dos registos, tabelas, gráficos, ou outras formas de organização dos registos.

Factos analisados a partir de observações efectuadas sobre os acontecimentos do conhecimento da descrição dos acontecimentos e ou objectos a serem estudados de modo a responder-se às questões deste estudo.

5. ENQUADRAMENTO ORGANIZACIONAL TEÓRICO

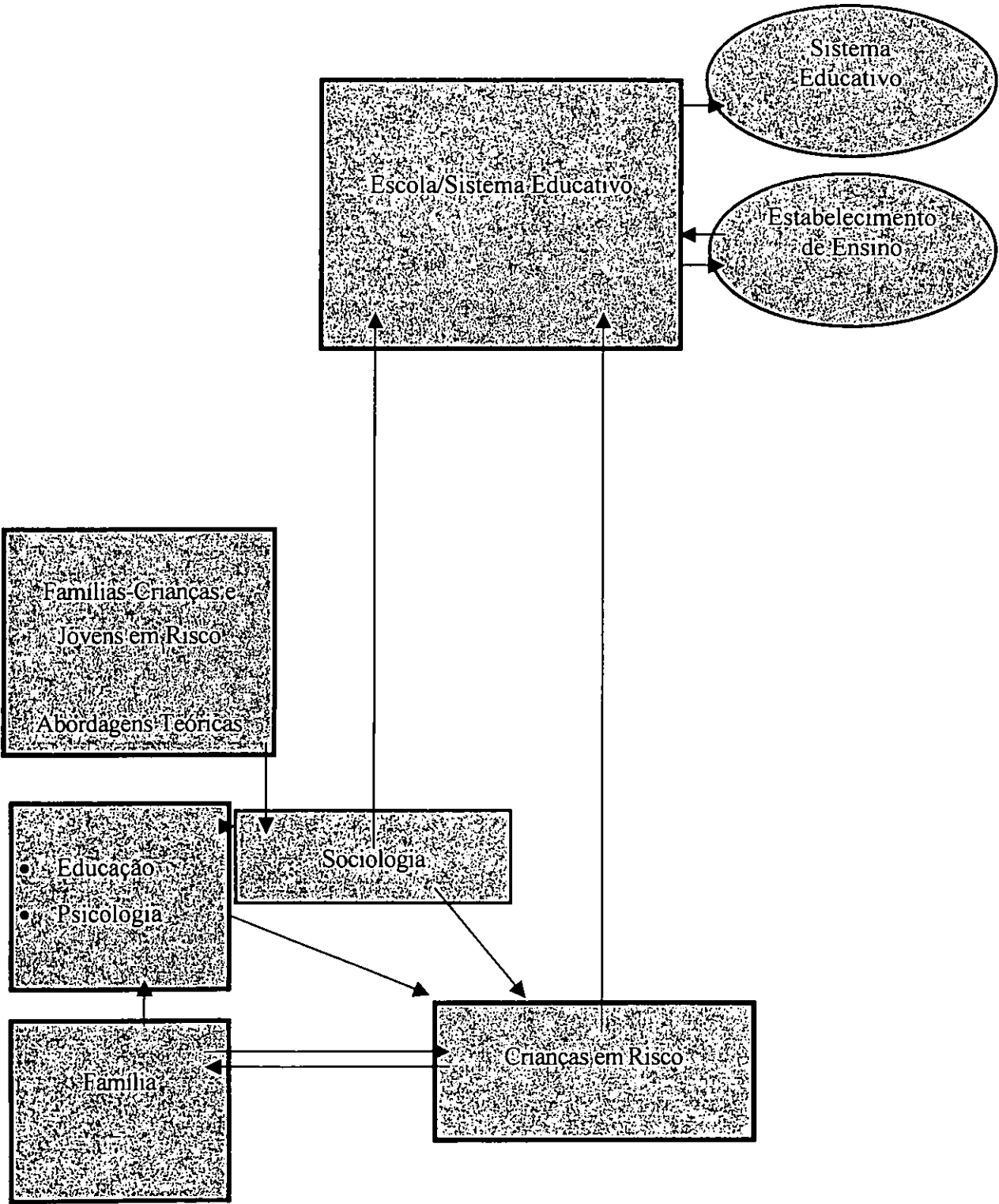


Figura 1 - Esquema de Organização do Estudo

Assim, nesta introdução, para além de uma referência ao tema a estudar, incluem-se a finalidade do estudo, a questão de partida, um breve enquadramento teórico sobre a temática estudada, apresentam-se as justificações pessoais da nossa escolha, os objectivos que pretendemos alcançar e abordam-se as opções metodológicas.

No Capítulo I, haverá uma parte inicial de abordagem sobre as crianças e jovens em risco, aclarando problemas ligados à sua fase etária, género, e formas de integração familiar e social. Numa segunda parte iremos tratar os aspectos importantes no lançamento do Programa de Intervenção e focaremos ainda aspectos relacionados com a Escola e as Crianças/Jovens em Risco, segundo várias perspectivas teóricas, dando relevo aos estudos já realizados sobre este tema a nível nacional e internacional.

No Capítulo II, descreveremos a metodologia usada e proceder-se-á à caracterização da Escola, da amostra em estudo e descreveremos a concepção e organização do Programa de Intervenção. Fundamentam-se as opções relativas aos instrumentos quantitativos e qualitativos escolhidos.

No Capítulo III, serão analisados os resultados a partir dos diversos instrumentos de análise utilizados.

No Capítulo IV, reservado às conclusões, proceder-se-á a uma reflexão sobre os resultados obtidos, a nível dos alunos, em função do género e escola frequentada, comparando-os com as abordagens teóricas. Faremos ainda uma reflexão sobre a implementação do Programa de Intervenção que decorreu durante o estudo e apresentaremos eventuais conclusões e respectivas implicações.

Em Anexo serão apresentados os documentos que contribuam para um esclarecimento dos diversos aspectos tratados.

6. LIMITAÇÕES E TIPO DE ESTUDO

Sendo a educação um tema complexo, houve necessidade de limitar o presente estudo. Assim, o tema de estudo foi limitado não só por factores de ordem pessoal como pela própria complexidade do tema.

No que diz respeito a nível pessoal, as limitações decorrem do facto da investigadora ter continuado o trabalho profissional como professora do quadro de nomeação definitiva e como representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Em segundo lugar, restringimos o estudo ao 2º ciclo do Ensino Básico, por questões pessoais, na medida em que, entre os grupos etários afectados pela problemática da questão que queremos tratar, é aquela faixa etária a que mais nos interessa.

Relativamente ao modelo de investigação usado, foi o **estudo de caso**, procurando conhecer os aspectos da realidade e da sua interpretação em função dos contextos. A metodologia do **estudo de caso** pareceu-nos ser a mais indicada para responder ao tipo de questões propostas.

A interpretação do nosso estudo baseia-se na linha de Bogdan e Bilklen (1994), Yin (1994), Fortin e Robichaud que disseram (1999: 30), assim como Villas-Boas (2000), que “para um conhecimento mais profundo e real dos *fenómenos em análise*, é preciso aclarar conceitos importantes na experimentação que regula o processo do envolvimento da intervenção”. Além disso, baseia-se na análise quantitativa (Tuckman 1994), dos resultados obtidos com determinados testes, diferencial semântico, percentagem de alunos por grupo que melhoraram o seu comportamento, relação entre o tipo de comportamento e o apoio, comparação das classificações dos alunos ao longo dos três períodos, comparação da média das classificações no grupo de controlo.

O trabalho terá, como suporte teórico, algumas abordagens que dizem respeito à dinamização do Programa de Intervenção e que se consideram fundamentais para o seu bom funcionamento e implementação.

I CAPÍTULO

REVISÃO DE LITERATURA

**“...Cada aluno é educado segundo a personalidade
e cultura da família de origem”**

(Villas-Boas 2000)

I - CAPÍTULO

1. AS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

1.1 Definição de Criança e os seus Riscos

A criança e o jovem, por definição e pelas várias vulnerabilidades associadas ao “ser” criança e jovem, estão exposta a riscos acrescidos. Assim, o conceito lato de “criança/jovem em risco” abrange um vasto leque de situações que se torna necessário delimitar em função da actuação preventiva no âmbito da educação.

Em grandes linhas, três características fundamentais, definem os momentos iniciais da existência humana (Dryfos e Dryfos 1990:95):

- . a incapacidade de sobreviver pelos próprios meios;
- . a necessidade de estabelecer vínculos sociais com a figura materna;
- . o modo organizado de interações com o ambiente, de forma a assimilar os objectos ou dados do conhecimento e de se acomodar a eles.

O grupo familiar constitui o primeiro contexto responsável da criança e jovem através das necessidades primárias, físicas (alimentação, abrigo e protecção contra o perigo) e sócio-emocionais (interacção, afecto, aceitação e jogo). Deste ponto de vista, a definição do conceito de “risco” deve considerar a heterogeneidade destas necessidades físicas e psicológicas nas diferentes idades da criança e jovem (estádios de desenvolvimento) e da capacidade dos vários contextos de desenvolvimento, (família, escola, comunidade) para satisfazer essas mesmas necessidades.

Partindo desta premissa, pode considerar-se criança e jovem em risco aqueles que, pelas suas características biológicas e ou pelas características da sua família, estão sujeitos a elevadas probabilidades de vir a sofrer omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material e afectiva.

A UNESCO (1994:7 Education Hoy Perspectives), na Declaração de Salamanca, definiu o conceito de *alto risco* como “a presença de características ou condições da própria criança ou do meio no qual cresce e se desenvolve, as quais implicam uma alta possibilidade de produzir efeitos

negativos sobre o seu processo de crescimento, até ao ponto de determinar um atraso de maior ou menor importância”.

Na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a representante do Ministério da Educação (2002)² define *criança e jovem em risco* como aquelas que são vítimas de qualquer situação que impeça o seu desenvolvimento psíquico, físico e educativo de forma harmoniosa. São geralmente alunos pouco assíduos que tendem a abandonar a escola, têm problemas de comportamento³, problemas emocionais, dificuldades na aprendizagem e ainda dificuldades de orientação, de adaptação, e de integração e participação. São alunos que necessitam muitas vezes de um apoio especial na escola. No texto apresentado pela Comissão de Protecção de Lisboa a representante do Ministério da Educação (2002:2) diz que os “os casos de crianças/jovens assinalados às Comissões de Protecção têm geralmente pais analfabetos ou de muita baixa escolarização, sem formação profissional, frequentemente com problemas de saúde física ou mental, alcoolismo ou toxicodependência e vivem em muitos casos sem condições de habitabilidade e em bairros degradados. As famílias conhecem uma situação económica muito baixa no limiar da pobreza, têm dificuldades em gerir os escassos recursos de que dispõem, não prestando às crianças/jovens, cuidados de saúde básicos, higiene e alimentação” (2002:1).

Acrescenta que “são razões de abandono da escola a vontade de trabalhar, porque os pais quiseram, para ganhar dinheiro, dificuldades de aprendizagem, dificuldades financeiras do agregado familiar, mau relacionamento com os colegas, motivos de saúde, não gostar dos professores, estar farto da escola, mau ambiente na escola, já não ter idade para andar na escola porque reprovou”.

A investigadora, na qualidade de professora e representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção, fez parte de um grupo de trabalho *Escola Mais* e foi feita uma ficha tipo que permite caracterizar e situar a problemática da criança em risco que se situa exactamente na fronteira entre a forte probabilidade de vir a acontecer e o acontecer.

A ficha foi aceite pela maioria dos professores presentes nas Instalações da Câmara Municipal de Lisboa em 17 de Abril de 2002.

Foi ainda acrescentado um texto sobre *Rede de Escolas Promotoras de Saúde e Recursos*, para auxiliar os professores.

² Sessão de Divulgação CPCJ em 17 de Abril de 2002 na Câmara Municipal de Lisboa.

³ A definição de conceito de risco deve considerar a heterogeneidade “dessas necessidades” físicas e psicológicas, nas diferentes idades das crianças (estádios de desenvolvimento) e da capacidade dos vários contextos de desenvolvimento (família, escola e instituições de protecção) capazes de satisfazer essas necessidades.

⁴ Numa perspectiva sociológica visa mostrar porque é que vemos de determinada maneira o outro; este olhar sobre o outro, tem sempre que ver com o processo de socialização (uma aprendizagem inconsciente/consciente de como devemos estar em sociedade).

A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (1999:2) aceita como definição de risco também as crianças desistentes do sistema escolar, sem aproveitamento, desintegrados da escola.

Para Serralha (1994) “são crianças que podem ficar privadas de um meio familiar normal como é o menor, temporária ou definitivamente separado da sua família, já numa situação de perigo, abandono, negligência, abandono escolar, maus tratos físicos, maus tratos psicológicos, abuso emocional, trabalho infantil, exercício abusivo de autoridade, mendicidade, exposição a modelos de comportamento desviante, prática qualificada por crime/jovem, uso de estupefacientes, ingestão de bebidas alcoólicas, outras condutas desviantes, problemas de saúde e outras situações de perigo.” O autor continua dizendo que se trata de *crianças* entregues pelos progenitores ou pelo tribunal a centros de acolhimento, amas, internatos para apoio a menores, estabelecimentos tutelares de menores. “São crianças privadas de meio familiar normal, que vagueiam pelas ruas, entregues a si próprias, dormindo em casas à espera de demolição, carros abandonados, portas e grelhas de metropolitano”.

São crianças sobre as quais recaiu insuficiente investimento afectivo por parte dos progenitores. Trata-se, pois, de factores afectivos, influência do meio social e factores sócio-institucionais que têm influência no insucesso escolar.

Todos os estados afectivos não só mobilizam uma grande parte das energias do aluno mas também perturbam o seu comportamento, impedem-no de condutas adaptadas, inibem as suas faculdades intelectuais: a memória, a atenção e a compreensão. Em alguns casos pode mesmo inibir completamente o trabalho escolar.

Segundo Villas-Boas (1999:26), “A descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco”. Esta expressão, segundo a autora, diz respeito às grandes descontinuidades entre a casa e a escola que provocam nos alunos de risco incapacidade para se integrar na cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos. Estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem assim a usar as antigas estruturas mentais.

Para além das definições apresentadas, outras existem (Allen et Mason, 1989; OECD, 1977, citados por Villas-Boas 2000).

Para Swap (1990) e de acordo com Diogo (1998:61), estas crianças são “oriundas das classes sócio-económicas mais desfavorecidas e das minorias étnicas que, dada a sua origem, apresentam meios familiares cuja cultura se afasta em muito da cultura da escola” e que, consequentemente, constituem os estratos demográficos com maiores dificuldades de integração na escola e potencialmente mais vulneráveis ao insucesso e abandono escolar.

Na opinião de Ochotorena (1988:32), a criança em risco, é considerada como uma criança difícil e faz parte de um grupo especialmente vulnerável às suas condutas de violência. Muitas vezes é uma criança em que se evidenciam sinais de objecto de abuso físico e apresenta disfunções de conduta associadas a uma componente afectiva de tipo negativo.

São crianças hiperactivas, menos sociáveis na interacção com os adultos, muito irritáveis, difíceis de controlar e consolar quando choram, com problemas de alimentação e com diversos ritmos de sono. A investigação diz-nos que as crianças são consideradas difíceis. Depois de ocorrida a situação pode ser objecto de inúmeras sequelas pelo tipo de relação que tem vindo a estabelecer com os seus pais ou os seus substitutos.

São ainda crianças sobre as quais não recai um suficiente apoio afectivo, muitas vezes rejeitadas pelas próprias mães, devido uma gravidez indesejada, designadamente, fruto de relações extraconjugais, mães solteiras e ou adolescentes, ou por vezes nascidas posteriormente à separação dos pais. Muitas vezes consideradas como atípicas, tem características físicas e de personalidade diferenciadas das crianças consideradas normais.

A Lei nº147/99 de 1 de Setembro, considera, no número 2 do artigo 3º, que a criança e jovem está em risco quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre de maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe cuidados ou a afeição adequada à sua situação pessoal;
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal, ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a sua guarda de facto, se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Estudos feitos por Thompson *et al.* (1992) e citados por Villas-Boas (1999:21), alertam para “o facto da composição da família, independentemente do nível sócio-económico e da idade da mãe poder afectar a conformação da criança ao papel do aluno, operacionalizado em termos de absentismo, atrasos e indisciplina, partindo do pressuposto que o comportamento, por sua vez, afecta a aprendizagem”.

Garber e Herber (1981:61) acrescentam que “as características maternas ultrapassam em muito os riscos postos pelo nível sócio-económico e cultural e seriam mais determinantes do que factores como a idade da mãe à data do nascimento do filho, o seu nível de escolaridade”.

Para Daniel Sampaio (2002:3) “Os conflitos na escola terão de ser discutidos e não negados, e não é possível fazer de conta que eles se resolverão por si”.

Cada vez mais as escolas tem populações estudantis heterogéneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação.

Falamos de crianças cujos pais têm incidentes psiquiátricos, nos quais se incluem comportamentos aditivos de alcoolismo, toxicodependência, filhos de imigrantes a sofrerem separações e deslocações, crianças vítimas de guerra, crianças com famílias economicamente desfavorecidas, crianças com perturbações a nível funcional psicossomático nos dois primeiros anos de vida, crianças mal tratadas, crianças hiperactivas que sofrem de doenças prolongadas e repetitivas, crianças com falta de afectividade por parte dos pais, crianças que sofrem de abusos sexuais, crianças que abandonam a escola, e andam nas ruas, crianças que sofrem de violência doméstica. São inúmeros os factores deste tipo que se desenvolvem sempre num ambiente propício a que isso aconteça.

Para Guimarães (2002:1), às crianças e jovens de risco deve fazer-se um diagnóstico de situação a partir de sinalizações detectadas pelos directores de turma e conselho de turma. Este diagnóstico tem de ser feito com base nas dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, emocionais, absentismo, abandono, negligência, maus tratos, violência doméstica, estrutura familiar desajustada, sendo estas crianças encaminhadas para o gabinete de psicologia e orientação das escolas, professor de ensino especial, técnica de serviço social, professores⁶ com projectos em formação pessoal e social para estas crianças e jovens e com horas estipuladas pelos Conselhos Executivos a apoiar os casos difíceis.

O papel da escola e a parceria estabelecida deve envolver a intervenção com a criança, para se efectuar a prevenção. Nestes estudos de caso, o apoio psicológico, social, educacional da família e psicoterapia na criança é fundamental não esquecendo os projectos de acompanhamento de modo a integrar a criança na escola e criar laços de afectividade para com o grupo, moldando a sua identidade, ajustando a sua personalidade ao meio.

⁵ Ao longo do trabalho, optou-se pela tradução das citações (Francês, Inglês) para a Língua Portuguesa por uma questão de facilidade de leitura. Todas as traduções são da responsabilidade da autora.

⁶ Torna-se necessário que os professores com boa vontade, criem qualidade na educação. Nos seus projectos torna-se necessário ouvir os alunos e ter com eles uma relação franca e aberta, maleável e com conhecimento de sentimento, humor e firmeza. É necessário tornar conversável o que não é conversável, ligar factos, sentimentos, emoções. A escola é um todo que pode observar, pensar, agir de modo a entender as dificuldades, motivo pelo qual os alunos/risco abandonam a escola, e começar a prevenir, e aprender a ler os seus afectos e as emoções. Estes alunos de risco precisam de viver no coração de alguém, e esse alguém é a pessoa que os ouve e que os escuta na escola, que deve ser formada por uma rede de escolas promotoras de saúde com recursos.

Nos casos de difícil resolução, as escolas devolvem, a partir de uma ficha tipo, as sinalizações para as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens prevista na Lei nº 147 de 1 de Setembro de 1999.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro instituiu o Ensino Básico de nove anos, composto por três ciclos, que abrange os diversos anos de escolaridade. Assim a escolaridade obrigatória responsabiliza o aluno e a sua família, através do Encarregado de Educação, de proceder à sua matrícula assim como assegurar a frequência assídua das aulas e das actividades escolares por parte do educando. Esta Lei nº 46/86 estabelece quais os procedimentos a adoptar no caso de falta de matrícula ou da sua renovação, bem como no caso de falta de assiduidade/abandono:

“O encarregado de educação deve ser ouvido pelos órgãos de gestão da escola com o objectivo de solucionar o problema;

Se se tratar de falta de assiduidade/abandono a escola deverá alertar o encarregado de educação para as consequências na avaliação do aluno, e compete ainda à escola definir as medidas pedagógicas mais adequadas no sentido de assegurar o aproveitamento do aluno nos anos lectivos seguintes;

O professor do 1º Ciclo ou o Director de Turma, nos 2º, 3º Ciclos, podem solicitar a intervenção da Inspecção Geral do Trabalho;

A nível Regional e Local deverão ser solicitados os Serviços de Segurança Social e de Segurança (Polícia de Segurança Pública), assim como as autarquias locais (Juntas da Freguesia).

Sempre que se mostre conveniente, devem ser contactados os serviços da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou Tribunal de Família e de Menores;

Dos procedimentos convenientes dar sempre conhecimento à Direcção Regional de Educação”.

A criança e o jovem têm o direito a uma Educação que deve ser gratuita e obrigatória, e beneficiar de uma Educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas faculdades, o seu juízo pessoal, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil da sociedade. Esta responsabilidade cabe primeiramente aos pais. A criança deve ter todas as possibilidades de se poder desenvolver de forma harmoniosa e a educação deve ser orientada para esse fim.

“O princípio da subsidiariedade consagrado e definido na Lei 147/99 de 1 de Setembro, no seu artigo 4º alínea j, diz que “a intervenção deve ser efectuada sucessivamente em matéria de Infância e Juventude pelas Comissões de Protecção e, em última instância, pelos Tribunais.”

Acrescenta que “este princípio tem uma atribuição muito nobre e da maior importância e está a utilizar-se no âmbito da Comunidade Económica Europeia. A Escola tem legitimidade para intervir na promoção dos direitos da criança e do jovem”.

“Quando não é possível às entidades com competência em matéria de infância e juventude actuar de forma adequada e suficiente a remover o *perigo* em que as crianças e jovens se encontram (art.4ºj, 8º e 65-1º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens), o caso passa para a competência das Comissões de Protecção”.

1.2 Definição de Tipos de Risco e a sua Incidência Temporal

1.2.1 Riscos iniciais

Torna-se imperioso analisar as diferentes categorias de risco que são definidos por alguns autores como Tijossen (1978) Correia *et al.* (1992).

Risco estabelecido que se refere a crianças cujos défices precoces a nível de desenvolvimento se crêem relacionados com perturbações diagnosticadas como pertencendo ao foro físico. Essas perturbações incluem a síndrome de Down, erros congénitos de metabolismo, fenilceptonúria não tratada, assim como outras perturbações a nível do sistema químico do organismo, anomalias congénitas múltiplas, (espinha bífida) e anomalias morfológicas (fenda palatina). Trata-se de crianças que precocemente apresentam um desenvolvimento atípico, relacionado com deficiências ou doenças claramente identificadas.

Risco biológico que diz respeito a crianças que apresentam uma história de factores biológicos durante os períodos pré-natal, neo-natal ou pós-natal, os quais podem resultar em problemas de desenvolvimento. Tais factores incluem doenças do metabolismo e deficiências nutricionais por parte da mãe, complicações do foro da obstetrícia, baixo peso à nascença, anorexia e nascimento prematuro, entre outras “Trata-se de crianças com grande probabilidade de virem a apresentar alterações ou atrasos no seu desenvolvimento, em virtude de possíveis lesões de tipo biológico condições pré-natais, parto prematuro, complicações durante a gravidez” (Correia *et al* 1988:44).

Risco ambiental aplica-se a crianças cujas experiências são significativamente limitadas durante os primeiros anos de vida, particularmente em áreas tais como: ligação com a mãe,

⁷ Artigo 65-1 A Comunicação das situações de perigo conhecidas pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude, deve ser encaminhada para as comissões de protecção de todas as situações de perigo de que tenham conhecimento, as comissões no exercício das suas funções e no âmbito exclusivo da sua competência e devem assegurar o tempo da protecção suficiente que as circunstâncias exigem, segundo a Lei nº147/99 de 1 de Setembro.

organização familiar, cuidados de saúde e de adaptação. Estes riscos estão fortemente correlacionados com a probabilidade de atrasos no desenvolvimento (Meiselels & Wasik, 1990). Trata-se de crianças em situação sociocultural ou afectiva problemática: pobreza, marginalidade, falta de cuidados primários. Tijossem (1978) salientou a importância da intervenção precoce em crianças que apresentam qualquer destes riscos, de forma a assegurar o seu normal desenvolvimento.

1.2.2 Riscos tardios

Os riscos mais tardios segundo Salgueiro *et al.* (1994:54) aparecem com a “aproximação da idade escolar, crianças mal preparadas para viverem e conviverem com os outros, por insuficiente capacidade para adaptação”.

Há crianças que são agitadas, com propensão para os acidentes, como há crianças inseguras, irrequietas ou bloqueadas com propensão para o desajustamento na escola, e para uma inibição no aprender. “As raízes destas evoluções encontram-se, quantas vezes, em matrizes familiares insuficientemente organizadoras da vida psíquica destas crianças, por vezes inseridas em matrizes sociais também de qualidade insuficiente” Salgueiro *et al.*, (1994:52).

Os referidos autores falam ainda em riscos mais tardios em que se encontram os jovens ao entrarem num processo adolescente.

Salgueiro *et al.* (1994:57) acrescentam que: “os desvios podem ser desde o maltratarm o próprio corpo (incisões cutâneas, perfurações, tatuagens, vestimentas e penteados bizarros, soluções como a anorexia mental, negação de situações de risco de sida; nova revoadas de propensão para acidentes) a maltratarm o corpo dos outros (claques de futebol, *skinheads*), a maltratarm o próprio *corpus social* (vandalismo, ataque à cultura e aos bens sociais apropriação violenta de bens e corpos alheios), até maltratarm o espírito (actividades anti-pensamento e anti-cultura; procura de refúgio e de compensação narcísica nos paraísos artificiais de certa música e das drogas psicodislépticas; suicídio)”.

Como *riscos mais tardios* Salgueiro *et al.* (1994:60) mencionam que “no fim da adolescência ou já no início da idade adulta (mas tendo ainda que ver com as matrizes familiares precoces disfuncionais) aparece cultura do narcisismo sem limites, o sentimento de direito a tudo e no imediato, a fuga ao esforço e a incapacidade de diferir no tempo a satisfação daquilo que pretendem”.

Salgueiro *et al.* (1994:59) dizem que: “a responsabilidade pela condução das crianças e dos jovens até à idade adulta, deve ser nas melhores condições possíveis a todos os desvios, perigos, e

embarços, a todas as paragens e sofrimento, que a travessia da infância e da adolescência inevitavelmente acarreta; o conhecimento de risco, poderá conduzir ou ter conduzido a impasses evolutivos, de modo a ultrapassar dificuldades, evitando gravosas consequências futuras”.

Esta problemática necessita de medidas urgentes a serem tomadas pela sociedade civil. Modelos de prevenção e de intervenção tornam-se imperiosos.

Para Salgueiro *et al.* (1994:63) “estes modelos não podem deixar de assentar numa capacidade aperfeiçoada de convivialidade dialogante” que sintonize afectuosamente os parceiros, e que se mostre naturalmente interessada, e, até, preocupada, mas que seja ao mesmo tempo capaz de dar apoio, que facilite o encontrar vias possíveis de solução.

O papel dos psiquiatras, de pediatras, de psicólogos, de investigadores, de médicos de família, de enfermeiros, de assistentes sociais, de professores, de educadores de infância, de terapeutas da fala, de reeducadores têm assim, segundo este autor, “um papel que cabe a todos nós e deve ter-se sensibilidade, atenção, responsabilidade, e procurarmos complementar ou suplementar o que os próprios pais não tenham sido capazes de dar ou fazer, tantas vezes por razões que os ultrapassam; devemos ajudá-los a utilizar melhor os seus próprios recursos, e não procurarmos substituir-nos a eles, a não ser em casos trágicos e raros” (Salgueiro, 1994).

1.2.3 Riscos de vinculação insuficiente

Este tipo de risco segundo Bowlby (1969) e Salgueiro *et al.* (1994), tem origem, sobretudo, nos vínculos de raiz parental. Surgem com as crianças não desejadas ou mal desejadas, por os pais serem muito novos e imaturos, por a mãe estar gravemente deprimida, ou por os pais serem psiquicamente perturbados e destituídos de qualidades parentais, como muitas vezes acontece com os pais toxicómanos.

Verifica-se igualmente com os filhos de famílias monoparentais “*militantes*”, defendendo, à *outrance*, a monossexualidade como suficiente para o bom desenvolvimento da criança, arvorando um ódio claro ao sexo oposto. Aqui se incluem as crianças criadas por casais homossexuais.

Os riscos de vinculação insuficiente ocorrem também com crianças criadas em famílias sem qualidade, isto é, sem capacidade para lhes assegurarem um ambiente acolhedor, protector e nutriente, e onde, muitas vezes, a criança se defronta com maus tratos, abandono e abusos de todo o tipo, incluindo os sexuais.

Ficam crianças tristes, desorientadas, desorganizadas e, por vezes, agressivas.

Salgueiro *et al.* (1994:61) mencionam pontos que designam direitos básicos da criança:

- 1) ser desejada, tanto pela mãe como pelo pai;
- 2) ter uma mãe e um pai presentes e preocupados, de modo convergente, pelo seu bem estar;
- 3) ser amada.

A criança deve ter uma casa que sinta como sua, onde exista um quarto e uma cama própria só para ela, isto é, onde a criança não se sinta em risco de abuso, abandono ou mau trato e onde lhe seja reconhecido o direito à privacidade e à autonomia.

Também Berger *et al* (1998:16) nos dizem que o facto de existirem “pessoas que integrem pequenos grupos de trabalho, ligadas por um projecto comum é, de alguma forma, um desafio para modificar positivamente o destino de algumas destas crianças”.

1.2.4 Riscos de perturbação

Verificam-se, segundo Bowlby (1969) e Salgueiro *et al* (1994: 65) os riscos de perturbação em “famílias em que a perturbação ou conflito ou a desorganização são menos evidentes, mas em que o risco para a criança continua a ser vultuoso. É o que sucede com famílias gravemente desavindas, em que muitas vezes os filhos são utilizados como peão-de-brega no conflito, umas vezes pelo pai outras vezes pela mãe, tantas vezes e alternadamente por um e pelo outro: aos receios de abandono sentidos pela criança, às suas fantasias de culpabilidade pelo conflito entre os pais, acrescenta-se o problema das lealdades divididas, geradoras de angústia e mais culpa”.

1.2.5 Riscos de rotura aparente

Segundo Martinez (2002:37) há riscos de rotura aparente, quando se trata de “famílias de rotura interna, sem conflito aparente, mas onde não há qualquer corrente libidinal entre os pais. Esse desligamento atenta contra a necessidade da criança de que os pais se mantenham interessados um pelo outro e não só por ela”(…) ”É de toda a vantagem que a criança, em caso de separação e de divórcio, venha a aperceber-se de que há, de novo, uma corrente libidinal estável entre cada parente e novas figuras de investimento afectuoso e sexual, da mesma geração adulta dos pais, para que ela se possa sentir livre para prosseguir a sua caminhada autonómica”.

Os novos casais assim formados devem criar, e depois manter, um espaço privilegiado de interesse e de atenção por essa criança, o que nem sempre é fácil, tanto por dificuldades afectivas do lado dos novos casais, como do lado da própria criança.

1.2.6 Risco de stress

Este risco, segundo Salgueiro *et al* (1994:37), verifica-se em famílias hiperocupadas “com o trabalho que colocam à frente de tudo o resto, como fonte de satisfação pessoal. As crianças sentem-se com razão, abandonadas, e vão criando valores distorcidos sobre o que é realmente importante na vida, e que deveria ser, em lugar central, o fomento da qualidade das relações com os outros. Estes pais, pelo abandono relativo a que votam os seus filhos, procuram hipercompensá-los comprando-lhes tudo o que eles querem e não querem, tratando-os como se fossem da mesma geração, e pedindo-lhes compreensão para a sua saga de escravos do trabalho”.

Existem ainda as crianças que acabam por ter múltiplos prestadores de cuidados: avós, amas, auxiliares de creche, enfermeiros e educadores de infância, dificultando a criação de um sentimento de segurança própria, de previsibilidade e de confiança em relação aos pais, aos outros e ao futuro (Salgueiro, 1994), o que também é fonte de stress.

A maioria destes problemas inserem-se frequentemente em situações de vida corrente; em que a criança se sente votada a um abandono relativo. “A desorientação, a conflituosidade e a culpabilidade que a rodeiam angustiam-na, deprimem-na, e deixam, inevitavelmente, marcas no modo como se vai constituir pessoa” (Strech, 2002:3).

2. FACTORES DE RISCO

2.1 Definição de Factores de Risco Centrados na Criança

Os factores de risco centrados na criança, segundo Ochotorena (1988), são identificados a partir de estudos em que se detecta e conhecem as características centrais da criança que determinam problemas de várias origens e vários contextos. Para além dos problemas afectivos, a importância atribuída a cada um dos outros factores tem variado ao longo do tempo, de acordo com diferentes teorias adoptadas. Para Solnit, citado por Azevedo (2001: 6) “a **noção de risco** está intimamente ligada com o stress ambiental, reflecte a incerteza do resultado da criança com o ambiente familiar, social, escolar ou stress anterior”. As crianças possuem capacidades distintas de lidarem com situações chamadas de risco. Há somatórios de riscos acumulados e riscos agudos que fazem com que a criança lute com eles de uma forma crónica. É o chamado stress crónico.”

“O conjunto de factores genéticos, constitucionais da vida fetal, da qualidade dos cuidados maternos e outros são factores que, em momento de crise, marcam uma certa diferença entre uma atitude activa de adaptação em relação ao meio psíquico e interior ou exterior” (Azevedo 2001:12).

Para os autores citados existem assim:

Factores situacionais: Afectam muitas vezes crianças que ao nascer, necessitam de cuidados especiais, de médicos especiais, que geralmente, obriga a uma separação mais ou menos prolongada dos pais, e pode, por esse motivo, provocar na criança bloqueios no processo de vinculação afectiva que se estabelece nos primeiros momentos após o nascimento, entre a mãe e a criança.

Factores físicos: São muitas vezes designados, pelas suas características físicas, detectados em crianças com deficiência físicas ou mentais que provocam um choque emocionalmente muito forte e frustrações violentas face às expectativas dos pais e que, no caso de não serem superadas, conduz a um elevado desinvestimento afectivo.

Factores crónicos: São muitas vezes designados assim quando as crianças são afectadas por doenças frequentes ou crónicas que continuamente requerem assistência de um médico e necessitam de cuidados sistemáticos que dão origem ao chamado stress suplementar.

Factores afectivos: Todos os estados afectivos não só mobilizam uma grande parte das energias da criança, mas também perturbam o seu comportamento, impedem-na de condutas adaptativas, inibem as suas faculdades intelectuais tais como a memória, a atenção e a compreensão. Em alguns casos podem mesmo inibir completamente o trabalho escolar.

O actual conhecimento dos factores de risco demonstra que não existe uma única causa, nem ser possível estabelecer uma relação de causa e efeito. Muitos dos problemas resultam da acumulação de diferentes factores. Como diz Martinez (2002:61), “é a partir do diagnóstico da situação ou relatório da identificação do fenómeno de um determinada generalização analítica, que guia toda a pesquisa, necessária aos seus juízos de valor de natureza cognitiva que se pode constituir a interpretação do fenómeno” que muitas vezes necessita de ser acompanhado por um exame clínico com a finalidade de se abordar a situação que envolve a criança para melhor compreender o seu significado.

Factores de risco centrados na família: Os factores de risco são, na opinião e de Magalhães (2000:48), “quaisquer influências que aumentam a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de tais situações. São marcadores, indicadores, correlações, que se dividem por características individuais, experiências de vida específicas ou factores de ordem contextual, isto é, factores que podem funcionar como indicadores associados de modo a potenciar o risco nas mais variadas situações em crianças e jovens e até mesmo nas famílias”.

Definir factores de risco implica ser conhecedor da situação, tendo em conta o contexto da situação. Magalhães salienta que (2000:44) “muitos dos factores que se descrevem são fruto de objecto de estudos retrospectivos, desconhecendo-se o grau de probabilidade de virem a constituir uma situação de risco”.

2.1.1 Factores individuais

Os factores individuais estão relacionados com as características dos pais, segundo Turner e Tijossen (1978), Magalhães (2000) Este último autor identificou cinco tipo de características:

Características demográficas: Estão relacionadas com idade, sexo, estatuto sócio-económico, baixo nível de educação: analfabetismo, etnia (pertença a grupos étnicos marginalizados).

Características familiares: Estão relacionados com determinadas atitudes e práticas da família: maus tratos, carência afectiva ou frustração, distração severa, rutura familiar, família destruturada, institucionalização.

Características parentais: Estão relacionadas com as características dos pais: desconhecimento das necessidades fisiológicas da criança, paternidade tardia, desconhecimento das necessidades evolutivas e psicológicas da criança, atitudes inadequadas face à infância e à educação, excesso de actividades profissionais e sociais

Características de personalidade: Estão relacionadas com as características dos pais: isolamento social, impulsividade, falta de auto-controle, baixa tolerância ao stress, intolerância na apreciação nos outros, limitações intelectuais severas, deficiências mentais, transtornos psicológicos e ou depressivos, fraca tolerância à frustração, falta de expectativas face ao futuro, fanatismo fundamentalista, sectarismo, filosofias e valores morais extremistas.

Características desviantes: Estão relacionadas com prostituição, delinquência, proxenetismo, alcoolismo, toxicodependência.

2.1.2 *Factores familiares*

Estão relacionados quanto à sua estrutura com os pais, segundo Turner e Tijossen, (1978) e Magalhães (2000).

Características da família: Quando esta é numerosa e existe uma pequena diferença da idade entre os irmãos, os filhos não são desejados, houve frustação na gravidez, família é monoparental ou reconstruída os pais são separados ou divorciados, a convivência conjugal instável, a mãe tem vários companheiros não sendo pais biológicos da criança, existe falta de apoio da família.

Características nas relações de interacção e dinâmica familiar: Neste caso, os riscos estão relacionados com os pais: integração familiar deficitária, violência familiar, ajuste conjugal deficitário, stress permanente, fraca comunicação, desadaptadas regras e limites familiares, repetidas rupturas da estrutura familiar, ausências prolongadas do domicílio familiar.

Características na interacção pais-filhos: Os riscos estão relacionados com os pais, separação pais-filhos, padrão disciplinar punitivo, défice na diferenciação dos papéis dos pais e dos filhos, carência de vínculos afectivos, frieza relacional, baixa qualidade de interacções, baixa expectativa ou expectativa exagerada e irracional dos pais em relação à criança.

2.1.3 *Factores ambientais*

Constituem factores ambientais os que podem afectar a família e as crianças, assim como a classe social, o tipo de trabalho e o nível sócio-económico, na opinião dos autores Turner e Tijossen, (1978), Magalhães (2000).

Características negativas: entre estas características são consideradas o desemprego a baixa auto estima, a insatisfação laboral, o trabalho de mulher fora do lar durante longos períodos diários, rendimento insuficientes, ou stress laboral.

Habitação: Falta de habitação, falta de condições de habitabilidade da habitação.

Rede social: Isolamento social, escasso suporte e apoio social, estigmatização.

Mobilidade geográfica e familiar: Imigração, nomadismo, mudanças frequentes de domicílio.

3. ETIOLOGIA DO MAU TRATO EM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

A etiologia do mau trato⁸ faz referência à agressão física, descrevendo também a falta de cuidados físicos necessários, bem como, o abuso sexual e o abandono emocional que provoca sofrimento infantil, gravidade e lesão ou abandono. O desvio das normas socialmente estabelecidas, associadas ao cuidado da infância, constituem também alguns critérios que o delimitam.

Muitas investigações têm estudado as causas do mau trato e da negligência infantis, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido.

O mau trato infantil é provocado pela acumulação de diferentes riscos, externos e internos de intensidade superior, o que os torna incontroláveis.

Os incidentes concretos de maus tratos e negligência severa são o reflexo de um processo demorado subjacente desajuste na relação da criança com a família, constituindo uma grave perturbação na relação familiar considerada como de desadaptação e de desequilíbrio relacional.

O mau trato infantil, de menor ou maior gravidade, produz-se em todas as sociedades ou culturas, embora com aspectos diferenciados, como representações ou valores nas atitudes educativas, família, maternidade e paternidade, violência (Thoresen, 1988; Pereira *et al.* 2000).

Investigadores como Garbarino *et al.* (1986:59) realçam a importância de incluir os valores culturais da sociedade no conceito de mau trato, definindo-o como: “actos ou omissões realizadas por um pai ou um tutor que são ajuizadas como prejudiciais ou inapropriados pelos valores da comunidade e especialistas”.

⁸ Para o Ministério do Trabalho e Segurança Social (1999) mau trato é um conceito vago e amplo, heterogêneo e de limites pouco precisos. A sua definição varia segundo critérios e valores sócio-culturais, segundo o momento histórico e segundo a perspectiva profissional de que se parta.

3.1 Tipos de Mau Trato

Quadro I - Maus Tratos

Tipos de maus tratos	Activo	Passivo
Físico	Maus Tratos Físicos Abuso Sexual	Abandono Físico
Emocional	Maus Tratos Emocionais	Abandono Emocional

Extraído e adaptado de Bowlbly (1978) e Belsky (1980)

Não existe um conceito universal de mau trato. Contudo, é necessário procurar estruturar os problemas definindo-os, de tal modo que permitam identificar, com um certo rigor, as situações de mau trato em contexto intercultural.

3.1.1 *Mau trato físico*

Paul, (1988:176) define *mau trato físico* como qualquer acto, não accidental, por parte dos pais ou seus substitutos que provoque dano físico ou doença à criança”.

Para este autor, este tipo de mau trato inclui golpes, hematomas, queimaduras, cortes, arrancamento de cabelo, estrangulamento. É o tipo de mau trato detectado pelos serviços de saúde, que nem sempre é preceptível porque o tempo entre a agressão e o tratamento de ajuda é prolongado ou não é visível no tratamento.

O Centro Internacional de Infância de Paris considera “mau trato” qualquer acto, realizado por omissão, por indivíduos, por instituições ou pela sociedade no seu conjunto e todas as situações derivadas destes actos que privem a criança da sua liberdade ou dos seus direitos e dificultem o seu desenvolvimento.

Magalhães (2002:35) afirma que “Os maus tratos em crianças e jovens constituem um grave e delicado problema e de enorme complexidade” e salienta três aspectos:

- os vários cambiantes do conceito de maus tratos (relacionados com factores culturais e sócio-económicos e com a área profissional ao nível da qual é feita a sua abordagem);
- os seus mecanismos etiológicos: problemas como a precariedade sócio-económica, o alcoolismo, a baixa formação escolar ou o excesso de stress são frequentemente associados aos maus tratos físicos, revestindo-se estes de maior visibilidade relativamente a outras formas de violência, como os maus tratos emocionais, mais

característicos dos núcleos sócio-economicamente favorecidos (neste último caso, a detecção dos maus tratos é dificultada pela disponibilidade dos recursos necessários na família para resolver o problema e manter o anonimato);

- c) as várias modalidades de abordagem da problemática, desde a intervenção (informal ou formal) à prevenção”.

A autora, ao falar de intervenção formal e informal reporta-se para as formas de intervenção possíveis nesta área tão problemática.

3.1.2 *Abuso sexual*

Magalhães (2002:36) acrescenta que “O abuso sexual traduz-se pelo envolvimento do menor em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho, numa posição de poder ou de autoridade sobre aquele”, acrescentando ainda que “se trata de práticas que o menor, dado o seu estágio de desenvolvimento, não consegue compreender e para as quais não está preparado”.

Por abuso sexual entende-se qualquer contacto sexual com o menor de 18 anos de idade por parte de um familiar ou adulto, desde que detenha autoridade sobre a criança. Na opinião da autora a manifestação do abuso sexual que pode ir desde carícias ao intercâmbio sexual ou cópula. Acrescenta que este é um aspecto que tem a ver com valores morais e religiosos e que, deve ser analisado de forma a que não anule a sexualidade da criança, o direito a ser acariciada pelos seus pais e a receber uma educação sexual ajustada aos valores familiares.

Ochotorena (1988:138) afirma que “o abuso sexual é determinado pela situação económica e pela superioridade física”, acrescentando que pelos estudos realizados sobre este tipo de abusos, pode concluir-se que são as crianças entre 10 e 14 anos que mais sofrem este tipo de agressão, embora se verifique em todas as idades. Na maioria dos casos, a criança é exposta a diversos actos sexuais ou a pornografia. Num terço dos casos, trata-se de incesto, de natureza não violenta; nos restantes casos, trata-se de violações com agressão.

3.1.3 *Abandono físico*

O abandono físico revela-se na insatisfação temporal das necessidades físicas: alimentação, vestuário, higiene, protecção e vigilância em situações potencialmente perigosas, cuidados de saúde, educação por parte de membro do grupo com quem vive a criança. Este tipo de mau trato

provoca atrasos no crescimento, doenças frequentes, problemas de saúde sem seguimento, estado de sonolência excessiva, vestuário insuficiente ou impróprio, falta de higiene, absentismo escolar.

3.1.4 *Abandono emocional*

O abandono emocional consiste na falta persistente de respostas aos sinais, expressões emocionais e condutas de procura de proximidade e interacção iniciadas pela criança, falta de iniciativa e de contacto por parte da figura adulta de referência.

É considerado um mau trato quando a frequência de interacção do adulto com a criança é nula ou mínima, constituindo uma excepção ao estilo geral de comportamento como é manifestação da falta de expressividade, problemas de sono, apatia, dificuldades para estabelecer relações sociais, atraso intelectual, atraso de crescimento.

Segundo Bowlby (1978:67), “o laço de proximidade e o contacto por parte da criança e a sua segurança afectiva é tão necessária como a alimentação. O desenvolvimento destas etapas de vida de forma estável é de suma importância. A falta ou a privação da mesma, pode originar problemas de saúde mental, emocional, e física, ou colocá-la em situações de vir a sofrê-las”.

Este tipo de mau trato⁹ atinge, segundo, Bowlby (1978), “maiores repercursões nas primeiras idades, entre os 0 e os 6 anos e não se podem ignorar estas condutas noutros períodos de desenvolvimento, como a puberdade e a adolescência”.

3.1.5 *Mau trato emocional*

Há mau trato emocional sempre que existe hostilidade verbal crónica no modo de insulto, ameaça de abandono e constante bloqueio às iniciativas de interacção da criança por parte de um membro adulto ou familiar, quando se desvaloriza a criança, fazendo-lhe perder a sua auto-estima e o seu próprio respeito. Muitas vezes os pais, erradamente, atribuem a estas práticas um sentido educativo.

Nestes caso, as crianças manifestam muitas vezes transtornos nos seus comportamentos e atitudes, inibição, alheamento do mundo, agressividade, angústia, provocação, violência, fugas, delinquência.

⁹ Referido por Portugal (1988) e Seeley (1986)

3.1.6 *Mau trato institucional*

Por mau trato institucional entende-se qualquer procedimento, actuação, ou omissão procedente dos poderes públicos, bem como derivado da actuação individual do profissional que comporte abuso, negligência em detrimento da saúde, da segurança, do estado emocional, do bem-estar físico que viole os direitos da criança (Martinez Roig 1998).

4. A DIVERDIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

4.1 Minorias Étnicas

Ogbu (1992:8) considera essencial “uma tipificação do estatuto da minoria para podermos compreender a diversidade cultural e a própria aprendizagem dos jovens provenientes de minorias étnicas”.

A partir de um estudo comparativo, datado de 1978 Ogbu (p.32) foi levado a classificar os grupos étnicos em “minorias autónomas, minorias voluntárias, minorias do tipo casta ou minorias involuntárias”

Para o autor, as **minorias voluntárias** integram pessoas que vieram para os Estados Unidos voluntariamente porque ansiavam por melhores condições económicas, mais e melhores oportunidades e maior liberdade. “As suas expectativas influenciam directamente a sua forma de responder às circunstâncias e às instituições, nomeadamente à escola, e à própria sociedade de acolhimento. Apesar das dificuldades iniciais, devidas sobretudo às diferenças culturais e linguísticas, bem como à própria complexidade do sistema educativo nestas minorias os níveis de insucesso não são desproporcionados.”

As **minorias involuntárias** são constituídas por pessoas que foram trazidas para os Estados Unidos contra a sua vontade, de que são exemplo os Ameríndeos, os Afro-americanos, os Havaianos.

As minorias voluntárias caracterizam-se por manterem diferenças culturais de primeiro grau, diferenças de conteúdo, isto é, traços revelantes da sua cultura que existiam já antes do seu contacto com a cultura anfitriã.

As minorias involuntárias caracterizam-se por diferenças de segundo grau diferenças de forma (style), ou seja, as que resultam dos contactos com a cultura dominante. Ainda que no início dos contactos com o grupo dominante as diferenças se mantivessem ao nível das diferenças culturais de primeiro grau, posteriormente essas mesmas minorias desenvolveram estratégias para lidar com o próprio estatuto de subordinação. Essas diferenças traduzem-se na reinterpretação de primeiro grau ou manifestam-se através da emergência de novas normas e comportamentos.

4.2 Crianças Vítimas de Desigualdades de Oportunidades

É nesta linha que os estudos tratados referenciam uma diminuição lenta da desigualdade de oportunidades das crianças em risco que são fruto de uma sociedade em que uma igualdade de oportunidades não é provavelmente realizável.

As desigualdades e as diferenças sociais nas famílias com crianças em risco, o nível cultural dos pais, o rendimento económico e as minorias étnicas a que pertencem mostram como é importante a pesquisa nesta área (Detry 1991).

O actual diploma legal sobre currículos alternativos, despacho nº 22/SEEL/96, de 19 de Junho, segundo o discurso oficial, tem por objectivo levar um maior número de jovens a permanecer no sistema escolar e a terminar com sucesso a escolaridade obrigatória, parecendo contribuir para a inclusão no sistema escolar de jovens que tradicionalmente estariam dele excluídos por repetidos insucessos no currículo nacional. No entanto, com a aplicação deste diploma, estes alunos e alunas, passam a estar inseridos e não integrados, uma vez que não são bem sucedidos no currículo nacional, na escola, mas num sistema de desigualdade, dado que a própria designação “currículos alternativos” e não “currículos equivalentes” pode indicar uma subalternidade em relação a um currículo padrão.

Para Casa Nova (2002:134) “ao possibilitar a existência destes currículos e restringindo-os a alunos com repetências sucessivas e que, portanto são considerados fracassados em termos do saber academicamente definido, o Estado nega a possibilidade de acesso a postos de trabalho de topo na hierarquia social, uma vez que, na prática, estes jovens vêem vedado o seu acesso ao ensino secundário e, consequentemente, a uma formação académica de nível superior.”

Young (1971:107) e Casa Nova (2002:134) “são de opinião que o êxito escolar obtido nos currículos alternativos poderá ser considerado um fracasso”.

Bourdieu (1987) e Casa-Nova (2002:134)) são de opinião que “só a possibilidade de existência destes currículos abala os princípios de construção da escola democrática para todos ao nível do ensino básico obrigatório” que pressupõe, ou deveria pressupor, a distribuição e aquisição de *um mínimo cultural comum* a todos os alunos e alunas.¹⁰

Stoer (1994:9) acrescenta “quando, hoje em dia, a muito apregoada diversificação entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional, e o sistema não se altera. O que muda é o canal, a via, pela qual cada aluno é dimencionado para a chamada vida activa”.

¹⁰ Como consequência desta afirmação pode dizer-se que a escola deve assegurar uma diversidade de muito maiores funções e práticas educativas, melhorando as que vinha já realizando, e superando aquelas deficiências e incapacidades no sentido de alcançar, sobretudo, uma real igualdade de oportunidades a todos os que a frequentam.

Casa Nova (2002:135) salienta que “ sob a capa de uma maior democraticidade, parece esconder-se uma política neoliberal onde predomina o conceito de equidade, ou seja, sob o pretexto de se atender à diferença individual, reduzem-se direitos há muito consagrados, no caso específico, o direito à frequência do sucesso no currículo nacional”.

Este currículo, consagrado na lei, está repleto de alunos difíceis que são muitas vezes crianças e jovens em risco, também de origem africana.

Nos Estados Unidos a American Human Association, citada por Newberger, (1992) e Miguel (1999)” realizou um inquérito em 1985, estimando o número de crianças em risco, maltratadas em 129.800.000.

Um estudo de incidências estimou em 1.584.700 o número de casos ocorridos nesse ano.

Este estudo demonstrou, em comparação com outro estudo feito no início dos anos oitenta, que a incidência para o aumento de crianças de risco aumentara para 74%; sendo 58% o aumento de maus tratos físicos e do abuso sexual 16%.

As incidências verificadas para a violência física, psicológica e sexual neste estudo foram, respectivamente, de 5, 7; 3,3; e 2,5 casos por 1.000 crianças em risco.

Há estudos portugueses associados à ocorrência da problemática destas crianças. Segundo Amaro (1986:9) os maus tratos nestas crianças são mais frequentes em idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos (74% do total do inquérito), mais nos rapazes do que nas raparigas nestas idades, e o inverso abaixo dos 6 anos.

Outras características são a falta de educação, a agressividade, o insucesso escolar, vadiagem, rebeldia, debilidade física ou mental.

Amaro (1986) aponta como características mais relevantes das famílias respectivas a existência de três ou mais irmãos, a idade dos pais acima dos trinta anos, profissões menos qualificadas ligadas ao sector primário, analfabetismo e instrução primária incompleta, pobreza, mau entendimento, marginalização.

Antunes (1989) refere o abandono escolar como um indicador que se traduz com grau de probabilidade de elevado insucesso no processo de socialização escolar e um insucesso educativo global.

Tal como o insucesso escolar, também o abandono escolar poderá ser entendido numa perspectiva de “handicap sociocultural”. Antunes (1989:65) afirma que “se traduz na falta de condições e de confiança na escola, desinteresse pela continuidade dos estudos, necessidade de ajudar o sustento da família, não existência de sanções para o não cumprimento da escolaridade”.

O contexto familiar e sociocultural da criança é extremamente importante no processo educativo e vai determinar a frequência ou não da escola. O choque entre as experiências de vida da criança, proporcionadas pela família entra, por vezes, em contradição com o aprendido no contexto organizacional escolar. Quando isso acontece, origina situações de violência simbólica, como nos refere Amado (2000).

Parece haver características comuns das famílias a que pertencem os jovens que abandonam a escola: ausência de um ou ambos os progenitores; existência de comportamentos desviantes, designadamente o alcoolismo ou a toxicodependência; baixo estrato sócio-económico; baixo nível de instrução que, conseqüentemente, conduz a uma desvalorização do papel da escola no processo educativo e do seu papel no ingresso na vida activa; poucas expectativas em relação ao futuro; o não acompanhamento que dificulta o desenvolvimento; utilização das crianças para trabalhos.

Fontaine (1985:112) afirma “que estudos que comparam a motivação para o sucesso dos sujeitos de raças negra e branca apresentam diferenças a favor dos brancos, o que é devido ao facto dos negros pertencerem geralmente a níveis sócio-económicos inferiores”.

Uma das principais dificuldades para o sucesso escolar de muitos jovens pertencentes a minorias étnicas fica a dever-se aos baixos níveis de autoconceito e auto-estima (Cardoso, 1996). Estes baixos níveis devem-se à desvalorização de aspectos essenciais da sua identidade (língua, cultura) e aos preconceitos e discriminações de que são alvo na sociedade dominante e na escola e tendem a originar baixas expectativas no que se refere às suas aprendizagens, o que se irá reflectir no seu insucesso escolar.

Falar de sucesso académico é remeter a questão para uma complexa teia de relações entre a origem social, a educação e a vida profissional dos indivíduos. Se o seu destino é ficar definitivamente determinado aos onze, dezasseis anos pelos resultados, o ensino será relativamente impotente para superar as desigualdades de origem familiar e social (Hússen s/d).

Um estudo de investigação-acção de 1994, anterior a Detry e Cardoso (1996), tendo como título “Construção do Futuro e Construção do Conhecimento” dos jovens em escolaridade obrigatória num bairro degradado, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e realizado por os mesmos autores que afirmam que o estudo experimental resultou de uma investigação na periferia de Lisboa no bairro do Zambujal. Os jovens sem escolaridade obrigatória eram 170, nesse bairro.

A amostra de “jovens pobres” composta por 65 jovens tinha a seguinte composição: 51% já haviam abandonado a escola e 43% saíram sem terem concluído a escolaridade obrigatória; os restantes encontravam-se ainda a estudar.

Um segundo grupo, de controlo foi constituído por 65 jovens de origem-sócio-económica diversificada da zona de Lisboa, de 40 escolas diferentes, e neste grupo todos se encontravam a frequentar a escola.

Os dados recolhidos deste segundo grupo demonstram que, durante a frequência dos primeiros quatro anos de escolaridade, apenas 15 % de “jovens pobres” se encontravam a frequentar a escola.

Ao analisar a frequência do 5º e 6º anos de escolaridade, os autores verificaram que o insucesso escolar aumenta ligeiramente, por comparação com o nível de ensino anterior, para o grupo de jovens não pobres e diminui bastante entre os jovens residentes no bairro degradado.

Detry e Cardoso (1996:56) afirmam “parece que os primeiros anos de escolaridade começam logo a exercer, junto dos jovens pertencentes a meios desfavorecidos, uma forte selecção, e criam um subgrupo que, acumulando insucessos, desde cedo acaba por precocemente renunciar à escola”. E acrescentam que “os que conseguem escapar aos sucessivos processos de *centrifugação* do sistema de ensino são os que se vão revelando mais capazes de alcançar bons resultados, demonstrados nos desempenhos escolares”.

Do sub conjunto dos jovens que saíram da escola sem a escolaridade obrigatória, 48% saíram sem que tivessem completado os primeiros quatro anos de escolaridade; 17% não continuaram a estudar, depois de os terem completado; e 35% chegaram a frequentar o 2º ciclo, sem que, no entanto, o tivessem concluído.

Rendeiro *et al.* (1987:17) constataram que “numa série de crianças negligenciadas com internamento hospitalar, provinham sobretudo de agregados familiares com mães jovens que viviam em más condições sócio-económicas e culturais”.

Rapport e Wreisink (1987) alertam que “os primeiros responsáveis pelo abandono escolar parecem ser os diferentes percursos mais ou menos marcados pelo insucesso”.

O contributo das análises de dados estatísticos sobre a escola, como o relatório Coleman (1996), Relatórios Newsom (1963) e Plowden (1967) na Inglaterra, vieram destacar a importância das dimensões culturais da educação familiar, dos códigos sócio-linguísticos e os mecanismos da própria instituição escolar no abandono escolar.

Das desigualdades de acesso como problema central passa-se para as desigualdades de sucesso. As teorias críticas da reprodução ou conflitualistas dominam a questão. De acordo com

autores como Bourdieu (1987) e Fortin (1993), a escola escolhe alunos mais conformes às representações e à expectativa de um grupo particular, na ocorrência, o que dispõe do poder de controle sobre o sistema de ensino e exerce este poder para conquistar, preservar ou aumentar os poderes e privilégios sociais.

Durante muito tempo considerou-se que o sucesso escolar era um facto natural ligado aos dotes individuais. Assim, o insucesso escolar era interpretado apenas à luz de uma componente: o indivíduo (o aluno). Tudo se reduzia a deficiências traduzidas por termos como “não dotados”, “sem disposições naturais” (Cortês et Torres, 1981, 1980:24).

4.3 Crianças e Jovens com a mesma Igualdade de Oportunidades

As recomendações da Cimeira Ibero-Americana, reunida em Sintra (1998), mostram a necessidade de “desenvolver políticas orientadas no sentido de garantir a igualdade de oportunidades educativas e de programas inter-sectoriais de compensação, prioritariamente atentos às crianças e jovens com mais dificuldades ou mais atrasados”, políticas que sejam assentes no princípio da equidade e orientados para a prevenção da exclusão social¹¹.

Diogo (1998:63) refere que “A separação entre a escola e as famílias é, sem dúvida, um obstáculo ao sucesso das crianças em risco: confrontados com grandes descontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de se integrarem na cultura da escola e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais”. Davies (1992) comunga da mesma opinião.

Na opinião de Diogo (1995:63), “A verdadeira democratização no acesso e no sucesso exige, portanto, o desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as características e necessidades dos jovens oriundos dos meios mais modestos”.

Investigações recentes demonstraram que a escola e a família “podem ser entendidas de diversas formas”, (...) “encorajar o sucesso escolar dos alunos ensinando-os a identificar as atitudes e comportamentos que os favoreçam e a distingui-los dos que conduzem a perdas de identidade cultural, mostrando-lhes que apreciem os seus resultados académicos, e responsabilizando-os pelo seu comportamento e aproveitamento escolar, parece ser a actuação das famílias e das comunidades das minorias voluntárias” Ogbu (1992) e Villas-Boas (2001:191).

Tadeu e Silva (1988) realizaram uma investigação no Brasil em 3 escolas, frequentadas por públicos diferentes. Foi seu objectivo procurar compreender as consequências da distribuição

¹¹ Jornal o Público em 11/7/1998.

desigual de pedagogia entre as diferentes classes sociais para os processos de reprodução cultural e social. O estudo permitiu-lhes concluir que a adoção de pedagogias diferenciadas em função da classe social dos alunos se traduz em diferentes apropriações do conhecimento escolarmente definido como válido, nas repercussões ao nível do futuro académico e profissional das diferentes crianças. Assim, nas escola frequentada por crianças de estratos sociais desfavorecidos, as tarefas escolares eram realizadas individualmente e o tipo de predominância da tarefa era constituído por exercícios de preenchimento, de resposta curta, fortemente mecanizados, e com reduzida interacção verbal entre docentes e discentes.

Tadeu e Silva (1988), citado por Casa Nova (2002:134), explicam que a “estas práticas pedagógicas parece estar subjacente a percepção das professoras sobre o ambiente familiar destas crianças (que é tido como carenciado) e o nível de exigência escolar dos encarregados de educação que não parecem exercer qualquer tipo de pressão ou de vigilância sobre as professoras”.

As expectativas que as professoras destas crianças segundo Tadeu e Silva (1988), citado por Casa Nova (2002:136), “evidenciam acerca do futuro académico e profissional destas crianças estavam também em consonância com as práticas pedagógicas utilizadas ao nível de exigência académica (currículo nacional), uma vez que consideravam que estas crianças iriam abandonar a escola precocemente para ingressar no mercado de trabalho, realizando tarefas para as quais não é necessário possuir conhecimentos específicos”. Tadeu e Silva (1988) citados por Casa Nova (2002), consideram no entanto, que as expectativas das referidas crianças de estratos sociais desfavorecidos se verificaram elevadas, o que segundo os autores deviam realizar uma missão eficiente dos conhecimentos escolares, só assim permitindo uma igualdade de oportunidades.

5. AS COMISSÕES DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens são instituições não judiciárias criadas pelo Decreto-Lei nº 189/91 de 17 de Maio a quem foram atribuídas competências tradicionalmente exercidas pelo Tribunal, acentuando assim o princípio da subsidiariedade da intervenção formal.¹²

Visam prevenir, ou pôr termo a situações susceptíveis de afectarem a integridade física ou moral de uma criança ou de um jovem, ou de porem em risco a sua inserção na família e na comunidade. Estão neste caso menores de 18 anos vítimas de maus tratos, de abandono ou desamparo. Prevê ainda situações de risco que abrangem casos de abandono escolar, saúde e segurança, uma vez que muitos dos menores têm comportamentos que revelam dificuldade de adaptação a uma vida social normal e, muitas vezes, se entregam à mendicidade, vadiagem, prostituição, abuso de bebidas alcoólicas, uso ilícito de drogas, ou praticarem já qualquer facto qualificado como crime, contravenção ou contra-ordenação.

As Comissões de Protecção intervêm por sua própria iniciativa, ou mediante participação verbal ou escrita de qualquer pessoa. As autoridades escolares, policiais e os estabelecimentos hospitalares e centros de saúde devem participar à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens as situações que esta deve conhecer e apreciar. A intervenção das Comissões de Protecção depende do consentimento dos pais. Quando exista falta de consentimento dos Pais em poder intervir, comunica-se a situação ao tribunal competente do *Ministério Público*. As medidas que se podem aplicar são todas as que os tribunais aplicam (admoestação da criança entregue aos pais, tutor ou pessoa encarregada da sua guarda, imposição de conduta ou deveres, excepto medidas de internamento da criança). As Comissões devem, nos termos da Lei 147/99 já citada, privilegiar as medidas que possam ser executadas no seio da família ou da comunidade a que o menor pertença.

Em cada uma dessas comissões existe um representante do Ministério da Educação. Esse representante do Ministério da Educação, professor com elevado interesse na área, é o parceiro directo nesta ligação ainda pouco conhecida pela maioria dos professores e vem estabelecer a parceria entre a escola, a família e a comunidade sempre que exista situação de perigo emergente para a criança, tendo como principais objectivos:

- diagnosticar a situação, identificando a(s) problemática(s) desencadeadora(s) do perigo em que a criança se encontra;
- articular a situação com os serviços de acção local, no intuito de verificar se a situação é conhecida a nível local (para se poder aprofundar melhor as problemáticas e as

¹² Cf. o art.40º, nº3, al. da convenção sobre os Direitos da Criança.

- estratégias de intervenção desenvolvidas), ou se a situação não for conhecida, encaminhá-la, sempre que possível, para os serviços locais.
- . encaminhar as problemáticas identificadas de acordo com as competências das representantes das escolas, colectividades desportivas, e ocupações de tempos livres;
 - . aplicar medidas de promoção e protecção que mais se adequem às problemáticas identificadas.
 - . decidir qual a medida de avaliação de casos pela equipa multidisciplinar que constitui a comissão restrita;
 - . proporcionar contextos favoráveis de desenvolvimento e de socialização (a equipa multidisciplinar desenvolve um trabalho para conduzir o menor a participar em actividades curriculares e extra-curriculares sendo extremamente importante que o jovem se pronuncie sobre a profissão que gostava de ter, as suas aptidões, o seu projecto de vida);
 - . averiguar se estão reunidas as condições sócio-económicas favoráveis para o crescimento das crianças neste caso, (as visitas domiciliárias permitem detectar com mais precisão situações de perigo em que muitas vezes a criança se encontra), tendo de ser retirada urgentemente do contexto em que se move, quando não estiverem reunidas estas condições;
 - . atendimento familiar e individual.

Constituem, assim uma base de intervenção interdisciplinar, articulada e flexível, com base no respeito pelo poder paternal¹³ assim e em colaboração com a família e a comunidade.

Para além de competências nos domínios da prevenção primária e secundária¹⁴, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens procuram responder, numa perspectiva integrada:

- . Às necessidades de protecção das crianças abandonadas, maltratadas ou outras situações de risco grave, de jovens com menos de 18 anos cujos direitos à integridade, à saúde, segurança, educação ou formação moral sejam ofendidos ou postos em perigo¹⁵.
- . Às necessidades de protecção dos menores até aos 12 anos que estejam em situação de ou pré-delinquência.

¹³ Cf. os arts. 5º, 9º, e 18 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

¹⁴ Cf. As Comissões de Protecção de Menores são também competentes para:

-Proceder à detecção de factos que afectem os direitos e interesses dos menores ou ponham em perigo a sua saúde, segurança ou moralidade, aconselhando-os e assistindo-os bem como às suas famílias.

-Participá-los às entidades com competência para intervir.

-Colaborar com o Tribunal no estudo e encaminhamento dos casos que careçam de intervenção judiciária.

-Cooperar com organismos públicos e privados em actividades de estudo e acção relacionadas com a promoção do bem-estar da criança, do jovem e da família e com a prevenção de situações ou risco de desadaptação de crianças e jovens.

¹⁵ Cf. os arts. 19º a 24º, 27º e 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança.

As Comissões de Protecção podem aplicar medidas idênticas às impostas pelo Tribunal. A sua intervenção depende, porém, do consentimento dos titulares do exercício do poder paternal, pois, de acordo com a Constituição da República, só o tribunal pode impor limitações ao exercício do poder paternal.

Nas diligências necessárias ao conhecimento da situação e tomada de decisão, as Comissões privilegiam o contacto pessoal, directo e informal, procurando obter a adesão e a participação do menor e da sua família no diagnóstico da situação e na elaboração e execução do projecto de intervenção.

Antes de aplicar qualquer medida, a Comissão de Protecção deve ouvir o menor¹⁶ e os seus pais, o tutor ou a pessoa a quem o menor estiver confiado, podendo estes assistir às reuniões da Comissão de Protecção. Assim se procura assegurar a transparência e o contraditório, e propiciar a confiança¹⁷ como princípio imanente às actividades de detecção, prevenção e acção das Comissões de Protecção, o respeito pela intimidade da vida privada e familiar¹⁸. Consequentemente, o processo é secreto.

As Comissões de Protecção procuram aplicar medidas¹⁹ que: facilitem a realização efectiva dos direitos da criança; estimulem no menor a consciência dos seus direitos e deveres; responsabilizem a criança face a si própria e aos outros; ajudem a interiorizar sentimentos de respeito pela situação e direitos da vítima; desenvolvam a auto-estima da criança e a sua capacidade de se projectar no futuro e de ser agente do seu próprio destino; facilitem o desenvolvimento gradual da sua autonomia e reforcem as suas raízes, familiares e comunitárias, favorecendo um sentimento de pertença²⁰.

Deste modo, devem privilegiar medidas que possam ser executadas no seio da família ou da comunidade de residência do menor e que procurem o reforço da auto-estima da família, o sentido de responsabilidade no exercício do poder paternal e, ainda, o aumento da solidariedade e da responsabilidade da comunidade face às suas crianças e às suas famílias.

¹⁶ Cf. o art. 12, nº2da Convenção sobre os Direitos da Criança.

¹⁷ Cf. os arts. 12º, 37º e 40º da Convenção dos Direitos da Criança.

¹⁸ Cf. o art. 16 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

¹⁹ As comissões só podem aplicar medidas que previstas na Lei- Princípio de Legalidade

Cf. art.45º-1- As medidas de promoção e protecção são as seguintes:

- a) Apoio junto dos pais;
- b) Apoio junto de outro familiar;
- c) Confiança a pessoa idónea;
- d) Apoio para a autonomia de vida;
- e) Acolhimento familiar;
- f) Acolhimento em instituição.

²⁰ Cf. o art. 29º da Convenção dos Direitos da Criança

A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens funciona em duas modalidades, (Alargada e Restrita) e integra, a Comissão Alargada²¹.

A Comissão Alargada é composta por:

- . um representante do Município;
- . um representante da Segurança Social;
- . um representante dos Serviços do Ministério da Educação;
- . um representante dos Serviços de Saúde.
- . um representante das Instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais;
- . um representante das instituições Particulares de Solidariedade Social ou de outras organizações não governamentais;
- . um representante das Associações de Pais;
- . um representante das associações ou outras organizações privadas;
- . um representante das Associações de Jovens;
- . um ou dois representantes das Forças de Segurança;
- . quatro pessoas designadas pela Assembleia Municipal ou Assembleia de Freguesia, nos casos previstos no nº2 do artigo 15º;
- . os técnicos que venham a ser cooptados pela comissão, com formação designadamente, em Serviço Social, Psicologia, Saúde ou Direito, ou Cidadãos com especial interesse pelos problemas de infância e juventude.

A Comissão Restrita integra os seguintes membros:

- . o Presidente da Comissão de Protecção;
- . os representantes do município ou das freguesias, no caso previsto do nº1 do artigo 15º, e da Segurança Social, quando não exerçam a presidência;
- . os restantes membros são designados pela Comissão Alargada, devendo a designação de, pelo menos, um deles ser feita de entre os representantes de Instituições Particulares de Solidariedade Social ou de organizações governamentais;
- . os membros da Comissão Restrita devem ser escolhidos de forma que esta tenha uma composição inter-institucional, incluindo, sempre que possível, pessoas com formação nas áreas de serviço social, psicologia, direito, educação e saúde.

²¹ Lei da Protecção de Crianças e Jovens em Perigo- nº 147/99 de 1 Setembro- os arts 17º, 18º, 19º, 20º, 21º,22º.

Não sendo possível obter a composição nos termos do número anterior, a designação dos membros aí referidos é feita por cooptação, nomeadamente a que se refere a alínea m) artigo 17º.

A Comissão de Protecção não pretende substituir-se à prévia intervenção da família²² e das instituições representadas na Comissão, intervenção essa que é desejável e insubstituível.

O serviço a prestar pelos membros da Comissão de Protecção tem um carácter prioritário relativamente ao que aqueles desenvolvem nos respectivos serviços.²³

A constituição e o modo de funcionamento das Comissões de Protecção reflectem o desejo de conjugar os conhecimentos e os meios das diversas instituições capazes de intervir na prevenção²⁴ primária, secundária e terciária, procurando assim actuar numa cultura de responsabilização comunitária e de articulação solidária.

Anualmente, procede-se à avaliação da actuação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, de harmonia com o determinado no diploma que as criou.

Parece-nos importante que estas e outras experiências sejam conhecidas e analisadas a nível nacional e internacional na procura de perspectivas de futuro para uma mais eficaz efectivação dos Direitos da Criança para que estes passem da lei à nossa consciência, à nossa afectividade, à nossa acção.

Importa, contudo, promover no âmbito da realização efectiva dos direitos da criança: a investigação em todos os campos do conhecimento, dos saberes relativos à criança e à família, saberes que são um dos meios privilegiados do nosso tempo para a efectivação dos direitos da criança²⁵, a partilha e articulação desses saberes a nível nacional e internacional; a divulgação desta investigação junto da comunidade científica e da comunidade em geral; a utilização dos resultados dessa investigação nas actividades de formação específica dos vários profissionais implicados, bem como na concepção, realização e avaliação das diversas actividades de prevenção primária²⁶, secundária²⁷ e terciária²⁸ em favor da criança e da família.

²² Educação parental:

-Quando sejam aplicadas as medidas previstas nos artigos 39.º e 40.º, os pais ou familiares a quem a criança ou jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais.

-O conteúdo e a duração dos programas de educação parental são objecto de regulamento.

²³ Cf. o art. 25º da Lei de Protecção de Crianças e jovens em Perigo

²⁴ Para a prevenção é necessário a organização da comunidade e da família.

É nestes dois níveis comunidade- família, que o trabalho pode e deve ser realizado favorecendo o desenvolvimento, a maturação e a valorização do ser humano, dentro de princípios éticos, buscando a valorização da vida.

É na família que se aprende a partilhar os limites, a viver em equipe de modo comunitário, a estabelecer vínculos e a perder algo.

É na família que se aprende a lidar com o sentimento de amor, de ódio, inveja, ciúmes, respeito, amizade, solidariedade, fidelidade.

²⁵ Resolução da Assembleia da República nº 16/IV, sobre as medidas de defesa das crianças em risco, aprovada por unanimidade em 25/5/92

²⁶ Que busca evitar a ocorrência de problemas.

²⁷ Que tem por objectivo o tratamento dos problemas

²⁸ Que desenvolve um trabalho de reabilitação das sequelas causadas pelos problemas.

6. A TEORIA DO CONTROLO SOCIAL

A teoria do controlo social, cujas bases foram lançadas por Émile Durkeim, tem como ideia chave para a explicação do desvio²⁹ a questão da integração do indivíduo. Uma fraca integração social liberta o indivíduo dos laços com o seu meio, tornando-o mais livre para agir contra as normas sociais. No centro da atenção dos autores que desenvolvem esta perspectiva está uma concepção da sociedade enquanto sistema social, na opinião de Sá (2001).

O grande problema que preocupa Durkeim é a questão da ordem social, que arrasta consigo as ideias de integração social e de coacção social. A noção de socialização é decisiva, pois é através dela que o actor social interioriza os valores e as normas sociais.

É na sequência destas ideias veiculadas por Durkeim que, em meados do século XX, vários sociólogos americanos propõem teses muito semelhantes para explicar a delinquência juvenil, defendendo que as causas da delinquência têm a ver com o enfraquecimento dos laços sociais na sociedade.

Trabalhos de Hirschi (1969:198), citado por Sá (2001), concluem que os pontos de rompimento desses laços têm a ver com a ausência de afeição a outrem, o não empenhamento num projecto académico ou profissional, a não participação em actividades, o sentimento de que as leis não são respeitadas.

A própria socialização pode levar-nos a uma compreensão naturalizada dos fenómenos sociais, onde as categorias *certo* e *errado*, e outras afins, nos aparecem como evidentes.

A abordagem sociológica chama-nos a atenção para esta naturalização do mundo, mostrando que ela é, de facto, uma construção histórica.

Cusson (1992:382), apresenta-nos uma frase de Pascal: “O furto, o incesto, o assassinio de pais e filhos, tudo isso teve o seu lugar entre as acções virtuosas”. Este facto leva-nos a compreendermos a sociedade como algo que é construído, que se vai construindo, que nós construímos.

A noção de sociedade tem subjacente uma ideia de ordem social, e, de facto, o outro lado da norma é, como diz Durkeim, não ser possível encontrar uma sociedade em que a consciência colectiva³⁰ seja de tal modo forte que todos os actores sociais ajam de acordo com ela.

²⁹ O risco pode ser um desvio, dada a diversidade de fenómenos que podem incluir-se nesta categoria, como os crimes, as doenças mentais, as deficiências físicas etc. O comportamento tem a ver com a frequência com que ocorre, se não é um comportamento habitual e, quando passa a ser habitual, põe em causa a norma. Assim podemos dizer que é uma diferença entendida negativamente.

³⁰ Termo utilizado por Durkeim, que significa conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade.

Cusson (1992:381), acrescenta que “o produto de um juízo feito sobre uma dada conduta ou sobre uma maneira de ser só pode ser entendido no processo de interacção entre o que julga e o que é julgado”.

A questão que tem interessado a teoria sociológica no âmbito desta problemática é a de tentar perceber as razões que levam a um actor social, num determinado tempo e espaço, compreender este fenómeno. São teorias que apresentam metodologias diferentes na opinião de Sá (2001:38) “que partem de tradições sociológicas divergentes, que têm ideologias subjacentes também distintas. Mas todas elas sustentam que o risco não é definido por determinadas características físicas ou psíquicas, mas sim pelo facto de ser um actor social que faz parte de uma certa estrutura social, com a qual vai interagir, e que interfere no seu comportamento”.

Em oposição à teoria do controlo social surge a da análise estratégica, também referida por Sá (2001:6) que “se centra nos actores sociais, procurando perceber de que modo os constrangimentos a que os indivíduos são submetidos vão determinar a escolha dos actores na procura de algum benefício”.

Cusson (1992:401) afirma que a “situação é concebida aqui como um conjunto das circunstâncias exteriores que precedem e que envolvem imediatamente a perpetração de um comportamento que tornam esse comportamento mais ou menos arriscado”.

A teoria do controlo social preconiza uma situação em que procura conhecer a posição do actor social que escolhe uma certa situação face a um comportamento, uma vez que esse comportamento está muitas vezes em causa e à procura de resolução de problemas que, momentaneamente, se fazem sentir.

6.1 Onde estão os pais?

O último censo no Brasil mostra, segundo Vasconcelos (2000:2) “que o aumento de famílias sem a presença paterna, em que a mulher é o esteio familiar, é um facto comum na America Latina, exigindo-se um duplo papel, limitando a sua disponibilidade no lar além de não permitir adequada discriminação entre sexos.”

As famílias com poucas posses, com várias crianças filhas de pais diferentes e ausentes, nas quais a mãe assume a sustentação da família trabalhando o dia todo, deixam os seus filhos trancados em casa, na vizinhança ou na rua.

Os pais ausentes não são só os pais que pertencem à classe média, numa pesquisa feita num dos melhores colégios de S.Paulo. Segundo Vasconcelos (2000), perguntou-se aos “alunos de todas as classes, desde o jardim de infância até ao colegial, o que gostariam que se dissesse aos pais no Dia do Pai, e a resposta foi unânime: mais presença e mais diálogo, pois os pais ...nunca têm tempo ou estão muito cansados, e os filhos sentem-se sempre sozinhos”.

Vasconcelos (2000) salienta que “a criança abandonada tem imensos sentimentos hostis e, por amor aos pais e por sentimentos de culpa, volta a agressividade contra si, vive a ambivalência de sentimentos de ódio e de amor, não sabendo ou não tendo recursos para lidar com os seus impulsos mais primitivos, instintivos, o que determina o seu alto grau de ansiedade”.

Muitos pais não compreendem como a criança precisa de aprender com eles como viver, como cuidar do próprio corpo, como estabelecer relações familiares e sociais, como brincar e realizar actividades produtivas e recreativas.

Muitas destas crianças com pais ausentes necessitam, segundo Vasconcelos (2000:9), de ser “ajudadas porque não sabem como lidar com o amor, ódio, inveja ciúme, competição nas suas relações sentimentais”. Estas crianças não têm capacidade de estabelecer vínculos afectivos que lhes permitam, no futuro, a consolidação amorosa de um família e a sua realização como pessoa e como ser social.

A saúde mental da criança organiza-se à roda do dia-a-dia e das suas inevitáveis dificuldades, e necessita da modelação que só os pais sabem dar.

Antero de Quental dedica o seu livro *Tesouro Poético da Infancia às Mães*.

Neste livro, a poesia portuguesa centra-se na criança e na família.

Defende Antero que “nas escolas das primeiras letras (...) o tipo de ensino é o maternal, isto é, o que segue passo-a-passo as tendências naturais e acomoda a doutrina à condição peculiar do espírito infantil. Para uns entesinhos tudo é movimento e imaginação, a escola, se não for um jardim, será só uma prisão; a doutrina, se não for um encanto, será só tortura”.

Acrescenta: “As mães, essas compreendem por instinto que é pelo caminho florido e suave da imaginação e do sentimento que a infância deve ser encaminhada para o mundo superior da razão. Antes as crianças liam com inteligência e com gosto historietas e cantigas, do que forçadas e sem compreensão, os *Graves* de D. João de Castro, ou *Os Lusíadas*.”

É preciso que a cada espírito e a cada período do desenvolvimento do espírito se dê o alimento que lhe convém.

Antero de Quental comunga da opinião de Santos (1982:14) ao atribuir o papel central da mãe para o desenvolvimento dos filhos.

O poema de Tomás Ribeiro, também escolhido por Antero de Quental, diz o seguinte:

“Triste de quem der um ai
Sem achar eco em ninguém!
Felizes os que têm pai,
Mimosos os que têm mãe!”

“Felizes os que têm pai.” Ao papel da mãe tem de ser acrescentado o do pai, melhor dizendo, tem de ser acrescentado o do casal, formado por sexos diferentes, virados para o bem-estar da criança.

Tighman, romancista e crítico literário (1996:4), afirma que a figura do pai desapareceu praticamente da literatura de ficção dos anos 90, nos Estados Unidos. Ao mau pai dos anos 60, seguiu-se o não pai. Sabe-se lá o que é feito dele nos anos 90. Esta preocupação surge num artigo publicado no jornal “W P” 16 /06/96 intitulado “Para onde foram os pais? Sabe-se lá o que é feito deles nos anos 90”.

A importância do pai reaparece, com grande força emotiva, também nos Estados Unidos, em livros de memórias e em autobiografias, muitas vezes escritas por romancistas, mas pelos mais velhos.

Os mais novos não querem saber do pai, talvez porque se tenham sentido terrivelmente decepcionados por ele: um modo perigoso de ajustar contas é declarar que não há qualquer dor ou contas para ajustar.

O pai desapareceu. Onde está o casal? A questão é bem pertinente, pois a capacidade mental da criança para resistir a tensões e conflitos, emerge da incapacidade dos pais, enquanto casal, em criar uma relação, conjuntamente com o filho.

O modo como crescemos psiquicamente e somos capazes de estabelecer relações de intimidade conosco próprios e com os outros, uma dimensão de cidadania, ou de solidariedade na

maneira como nos preocupamos e ocupamos com os que sofrem mais do que nós, está presente na nossa sociedade.

Vasconcelos (2000:7) refere que “a crise familiar, como as crises de desenvolvimento, favorecem mudanças para melhor, evolutivas, ou para pior, degradantes.”

Toda a crise familiar resulta numa crise de identidade do grupo familiar e de cada um dos seus componentes.

Os pais são modelos naturais de identificação. Cabe à família a função de ensinar e ajudar na aprendizagem dos seus filhos (Villas-Boas, 2000). A parte emocional daqueles que ensinam ao nível dos que aprendem requer compreensão e diálogo e, para que isso aconteça, é necessário a presença física e afectiva dos pais. O afecto e o acolhimento são fundamentais para que ocorra aprendizagem (Marchand 2000).

Vasconcelos (2000) refere que “cada um aprende a lidar com a sua própria limitação, com os conflitos e emoções, mas tem de ter em consideração os limites e os valores do outro. Só assim se estabelecem as bases de uma relação sólida.

Vaz Pinto (2000:7) afirma que “a situação típica da sociedade é a de estarmos perante o desamparo e o conflito familiar”, situação em que tantas crianças e jovens vivem de um profundo desamparo na sua própria família. Em casa encontra conflito entre os seus progenitores e, mais do que isso, ausência, solidão e esquecimento”. Acrescenta que “vivemos num mundo, numa sociedade com uma multidão de crianças e adolescentes órfãos com os pais vivos”. Refere que é esse o drama que ocorre nos dias de hoje. A falta de equilíbrio emocional e afectivo dos pais ausentes, assoberbados com trabalho e responsabilidades, não oferece aos filhos modelos adequados de identificação, causando-lhes, assim, graves prejuízos emocionais.

7. O AMBIENTE FAMILIAR COMO AMBIENTE FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM DOS FILHOS EM RISCO

O papel educativo da família vem merecendo a implementação de importantes medidas por parte dos agentes educativos no nosso país. Contudo, a família e a criação de hábitos de trabalho tem sido um tema pouco tratado em Portugal e é com incidência nestes factores que pretendemos realizar a nossa actividade de intervenção e *abrir as portas da Escola*.

A família é, antes de tudo, uma instituição natural que, como tal, existe antes do Estado ou qualquer outra comunidade social.

A família é, todos o sabemos, o primeiro espaço de desenvolvimento da personalidade humana, de convivência solidária entre gerações e transmissão de valores éticos, sociais, espirituais e educacionais.

Este ambiente familiar em que a aprendizagem deve ser feita pode ser definido, segundo a opinião de Harry (1992) e segundo Villas-Boas (1999:29), “através de interacções complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições sócio-culturais e sócio-políticas existentes para além da própria família”.

A importância do ambiente familiar tem sido uma problemática tratada em diferentes áreas da aprendizagem. Salientamos a noção do *currículo da família*, identificado por vários autores como Dave em (1963), Wolf (1964 e 1966) e, ainda Bloom (1982), Walberg (1984), Reding (1992), Peng e Lee (1992), citados por Villas-Boas (2001), evidenciando que aquele pode ter um efeito potenciador ou inibidor do efeito da escola.

Como nos diz Villas-Boas (1999:515) um “professor não pode apenas dizer ao pai o que deve fazer para ajudar o filho...precisa de o ouvir e de conversar sobre as suas preocupações sem menosprezar a sua cultura”.

O papel da família na definição da política educativa não tem, no nosso país, raízes profundas e muitas das pesquisas na relação entre o ambiente familiar e a aprendizagem escolar têm sido feitas a nível da sociologia.

Estes estudos têm agrupado as crianças de acordo com o grau de instrução ou ocupação dos pais, da sua classe social, do seu estatuto económico, do seu *background* étnico e relacionado estas classificações com o desempenho educacional dos filhos na escola.

A maior parte destes estudos revelou diferenças significativas (Bloom 1982). Tais estudos demonstraram alguns efeitos globais do ambiente familiar sobre a aprendizagem escolar e são de grande ajuda para as escolas e para os pais, porque dão alguns resultados específicos sobre aquilo que os pais e as escolas podem fazer para melhorar a aprendizagem das crianças. É obvio que

pouco pode ser feito pelas escolas para alterar o nível económico dos pais ou as suas características étnicas, mas pode alterar o seu nível educacional e influenciar o tipo e o nível das ocupações que os pais podem ter com os seus filhos.

Diogo (1998) considera que "os programas de envolvimento parental contribuem para a atenuação do problema das crianças de meios mais modestos", o que, na sua opinião, parece reunir algum consenso, na medida em que desenvolvem uma maior familiaridade com a cultura escolar e facilitam a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso, como seja a autodisciplina, o gosto pelo trabalho bem feito, uma ambição moderada, a tenacidade e a responsabilidade. Davies (1989) Marques (1993) e Villas boas (2001) comungam da mesma opinião.

Como diz Diogo (1998:63), "muita actividade não significa necessariamente acção". Para obterem êxito, estes programas não necessitam de ser muito sofisticados, muito inovadores, ou dispendiosos, mas apenas imaginativos, negociados e adequados aos contextos em que se inserem.

Neste seguimento, Diogo (1998:63), refere que "sem interacções positivas pais-professores, os alunos menos desenvolvidos ou muito diferentes em estilo e interesses da cultura da escola estão menos aptos a receber a preparação e o apoio necessários para guardar, imitar e interiorizar as atitudes, valores e hábitos das pessoas da escola, o desenvolvimento global adequado e resultante nível de aprendizagem".

Dave (1963) e Wolf (1966) citados por Bloom (1982), num estudo sobre a aprendizagem escolar, começaram com a premissa de que aquilo que os pais fazem conta mais do que o seu próprio estatuto social ou educacional para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos. Através de técnicas de observação e de entrevistas, eles tentaram investigar quais as variáveis do factor familiar que influenciavam essa aprendizagem. Dave teorizou, por hipóteses a partir da literatura, que o envolvimento familiar relevante para o desenvolvimento educacional pode ser estudado nos termos de variáveis de processo tais como: hábitos de trabalho da família³¹; orientação académica e apoio³²; estímulo em casa³³; desenvolvimento da linguagem³⁴; aspirações e expectativas³⁵.

Estas variáveis foram identificadas, segundo Bloom (1982:93), "a partir de processos específicos e tratamento percentual, tendo por base entrevistas e dados de observação.

³¹ O Grau de rotina na direcção da casa, a regularidade no uso do espaço e do tempo, e a prioridade dada ao trabalho escolar sobre outras actividades agradáveis.

³² A disponibilidade e qualidade de ajuda e encorajamento que os pais dão à criança, relativamente ao seu trabalho escolar e as condições que elas dão para apoiar o trabalho escolar dos filhos.

³³ A oportunidade dada pela família para explorar ideias acontecimentos, e envolvimento mais amplo.

³⁴ Oportunidades em casa para o desenvolvimento do uso correcto e eficaz da língua.

³⁵ As aspirações académicas que os pais têm com os filhos os níveis e padrões que eles estabelecem para o desempenho escolar dos filhos, e o seu interesse e conhecimentos das experiências escolares dos filhos.

Verificou-se assim, que quando o envolvimento familiar estava relacionado com o resultado de baterias de testes de desempenho escolar das crianças, a correlação encontrada foi muito elevada (+.80).

Acrescenta que “o índice do envolvimento familiar é de longe mais preditivo para o desempenho escolar do que o teste de inteligência ou de aptidão. Estes resultados sugerem que a família, em casa, tem maior influência sobre o desempenho linguístico da criança e a sua capacidade geral para aprender, e menos sobre os *skills* específicos ensinados na escola, como o soletrar e a aritmética” (p.67).

Estudos de Dave e Wolf “têm sido reaplicados em muitos países com resultados semelhantes”, segundo Majoribanks (1979), citada por Villas-Boas (2001).

As investigações de Dave e Wolf demonstram, segundo Bloom (1982:78) “que o que os pais fazem, em casa, mais do que as características do seu *status*, são determinantes poderosos no envolvimento familiar”.

Bloom (1982:89) cita “estudos realizados em sete países, envolvendo 22 Nações, mostraram que o ambiente familiar é um factor poderoso em determinar o nível do desempenho escolar dos alunos, o seu interesse pela aprendizagem escolar enquanto que os efeitos do ambiente familiar são ligeiramente diferentes de país para país, não há dúvida de que esse ambiente e o envolvimento familiar conta mais para a maior parte dos alunos que estão a aprender do que o curriculum escolar ou a qualidade de instrução que recebem nas escolas.” O Bloom salienta (p.90) que “quaisquer que sejam os efeitos das experiências com a educação, os novos currículos e os novos métodos de instrução, algumas destas novas abordagens têm funcionado bem, enquanto outras não se mostraram muito eficazes”. Pelo que, “serão os pais e o ambiente familiar que terão nas suas mãos a chave da aprendizagem do ensino das crianças”.

Referindo-se aos estudos em 22 Nações, Bloom (1982:87), menciona que existem “diferenças dentro de cada país que estão relacionadas com o curriculum das escolas, com a competência do professor e com o modo como o tempo na sala de aula é usado, pelos professores e pelos alunos.” No entanto, (p.86) salienta que “independentemente da forma como foram analisados os dados, o principal factor para explicar as diferenças em estudantes de cada país foi sempre o envolvimento familiar”.

Assim, para Bloom (1982:91), “a única variável que explica muito da variação da aprendizagem dos alunos é o seu ambiente familiar. As diferenças entre as escolas são relativamente pequenas, quando comparadas com as diferenças entre o envolvimento familiar”

Villas-Boas refere ainda, que (2001:192) "muitos alunos provenientes de minorias étnicas mais bem sucedidos em programas de educação intercultural, tanto nos Estados Unidos como na Europa, foram aqueles em que foi estabelecido o contacto com as famílias e garantido o seu envolvimento."

Assim, grupos de pais podem usar estas ideias como uma base a considerar, um modo alternativo que pode ser usado e adaptado para satisfazer as suas circunstâncias particulares.

Bloom (1982:89) é de opinião que "se deveriam envolver pais e professores e encontrarem-se periodicamente para discutir estas e outras ideias, de forma a realizar um trabalho de parceria e mais eficaz, através das quais as crianças podiam ser encorajadas e apoiadas, tanto na escola como na família"

Com efeito a pesquisa sobre o ambiente familiar levou muitos países a criar programas especiais, como os infantários. Além disso, nos Estados Unidos, foram desenvolvidos programas que ajudam os pais a dar apoio e encorajamento aos filhos complementarmente com uma educação pré-escolar que se têm revelado muito eficazes. Apesar disso, Bloom (1982:91) acrescenta que "quaisquer esperanças de que os programas pré-escolares pudessem dar às crianças o que lhes estava a faltar em casa não têm sido confirmadas, pudessem na medida em que, mesmo nos casos em que os programas de educação pré-escolar se revelaram eficazes, os efeitos só se mantiveram durante um período curto. "Por esse motivo, considera que os pais continuam a ser a chave na aprendizagem dos filhos, porque são um factor constante nas vidas dos seus filhos.

A investigação nas escolas do ensino primário, ainda segundo Bloom, tem mostrado que o recurso a determinados métodos de instrução directa parecem ter provado muito êxito em elevar o nível de aprendizagem da maior parte dos alunos mas "esses métodos parecem fazer na escola o que alguns pais são capazes de fazer, em casa, com os seus próprios filhos. Esses métodos incluem o ajustamento aos níveis apropriados de aprendizagem, dando *feedbacks* periodicamente sobre aquilo que a criança tem aprendido e sobre aquilo que ela ainda precisa de aprender, incluem, ainda, procedimentos correctivos, para a criança aprender, indicação sobre aquilo em que ela falhou e apoio e encorajamento pelos esforços de aprendizagem que a criança faz.

Bloom (1982:90) refere ainda que "cada pai tem uma preocupação especial com seus filhos. Se os pais desejam melhorar a aprendizagem dos seus filhos, a casa é o único lugar onde eles têm algum grau de controlo. Uma compreensão dos factores do ambiente familiar que afectam a aprendizagem das crianças na escola é aquilo que os pais podem fazer para encorajar e apoiar a aprendizagem dos seus filhos".

Bloom salienta que o facto dos pais e dos professores darem a mesma importância à motivação e à aprendizagem contribui para que a criança tenha menos dificuldades na sua aprendizagem escolar. No entanto, quando a família e a escola têm abordagens divergentes em relação à vida e à aprendizagem, a criança sai penalizada tanto pela escola como pela família.

Deste modo, muitos dos estudos têm por objectivo alterar os processos do envolvimento familiar na educação. Estes estudos têm recorrido a visitadores, a cursos especiais para pais, ao seu envolvimento em experiências por curtos períodos de tempo, ao fornecimento de materiais especiais e de jogos que podem vir a ser utilizados pelos pais e pelos filhos. Essa investigação tem demonstrado que muitos dos processos do ambiente familiar podem, desse modo, ser alterados de forma positiva.

7.1. Formação de Pais

A tarefa que cabe hoje à família em matéria de educação deve ser apoiada, planificada e auxiliada por professores especialistas, de modo a preparar os pais de crianças em situação de risco a melhorar as suas competências.

Segundo Villas-Boas (2000:7), “se, por um lado, a tarefa que a família é chamada a desempenhar é difícil e, se, por outro, nem todas as famílias estão preparadas para a exercer, a mudança continua a parecer possível desde que, para tal, recebam ajuda das instituições adequadas e de programas de informação e formação (Bloom, 1982; Redding, 1992 Dunne Tycker, 1993; Marujo, 1997)”.

Torna-se urgente, depois de identificados os factores que parecem favoráveis à aprendizagem, a necessidade de intervenção junto das famílias no sentido do desenvolvimento de um currículo que compreenda esses factores e, ainda, no sentido da sua aproximação à escola e aos seus objectivos (Villas-Boas 2000).

A autora sugere que a ideia do currículo da família, como fazendo parte essencial de conhecimento subjacente à aprendizagem escolar, implica a necessidade de formação de pais.

“O currículo e a educação dos pais não é tanto constituído por quaisquer matérias, mas sim por normas de formação de hábitos e pelo desenvolvimento de atitudes que preparam favoravelmente a criança para a aprendizagem escolar e a apoiam ao longo da sua escolaridade”(Villas-Boas 2000:8).

Um ambiente favorável à aprendizagem dos filhos em que se discutem os problemas da escola e do trabalho de casa e lhes transmitem expectativas positivas aumenta, segundo Villas-Boas, as expectativas positivas, as ligações emocionais e a confiança entre os pais e os filhos.

As características facilitadoras da aprendizagem facilmente poderão existir em todos os ambientes familiares. O desenvolvimento dessas características, consideradas modificáveis, constituirá um verdadeiro currículo da família que a escola pode ajudar a implementar (Bloom, 1982; Villas-Boas, 2000).

Bloom (1982:89) recomenda uma certa estruturação e rotina dos hábitos de trabalho, tanto em casa como na escola. “As crianças precisam de tempo para estudar, para trabalhar, para comer, para brincar e para dormir. A criança deve ter um espaço próprio em casa para diferentes actividades, incluindo um espaço tranquilo para estudar.”

Estudos feitos por Dave (1963), Wolf, (1966), citados por Bloom (1982) e por Villas-Boas (2000), revelam que “crianças com uma boa organização, partilhando responsabilidades, parecem ter melhor aproveitamento na escola”.

Bloom (1982: 82) é de opinião de que os membros da família podem discutir e planear as tarefas domésticas no sentido de as melhorar e criar hábitos de trabalho nos membros da família que consistem na organização e na pontualidade, e incluem, ainda, a partilha de tarefas domésticas entre pais e filhos e a ênfase na regularidade, ou seja, no facto dessas tarefas serem feitas a tempo e horas, assim como as refeições tomadas no mesmo local a horas certas. A criação de hábitos de trabalho leva, ainda a que seja dada prioridade ao trabalho escolar em relação a outras diversões. Para o autor, tem de existir um equilíbrio na utilização do tempo e dos espaços da habitação de modo a que as brincadeiras não precedam outras actividades.

Uma dessas actividades que os pais devem apoiar é o trabalho escolar. A aprendizagem escolar é um processo longo e as crianças tendem a desinteressar-se se não forem apoiadas e estimuladas. Todas as crianças se confrontam com dificuldades. A menos que sejam ajudadas, elas podem entrar em desespero se não conseguem compreender como utilizar as suas capacidades para aprender e não encontrem nem casa, nem na escola ou na comunidade alguém que lhes dê o apoio de que precisam. Nessa situação, a criança pode achar que a escola é um lugar difícil e pouco compensador (Bloom, 1982).

O encorajamento pelo trabalho da escola inclui o elogio e a consideração pelo bom trabalho dos seus filhos, o falar com outras pessoas sobre o que a criança faz e é capaz de fazer, o dar uma pequena recompensa e o criar o hábito de fazer o trabalho escolar. Implica que os pais devem conhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos seus filhos e que devem dar-lhes apoio quando se revelar necessário como implica, também, supervisionar o trabalho de casa e o estudo e, ainda, verificar se a criança dispõe de um lugar tranquilo para estudar, com livros e materiais de referência apropriados e outros materiais de aprendizagem.

Não só é importante criar hábitos de trabalho, como é também essencial aproveitar os momentos de lazer duma forma educativa.

Assim, a estimulação das estruturas cognitivas através da discussão de ideias e de acontecimentos está normalmente relacionada com actividades familiares como jogos, *hobbies*, leituras, visitas a bibliotecas, e a museus, idas a concertos, e com outras quaisquer actividades culturais. Deve ter-se em consideração que estas formas de aprendizagem são diferentes da aprendizagem feita na escola e podem ocorrer em qualquer momento ou quando a ocasião se proporcionar.

O ideal ainda segundo os autores citados, era que os pais e os filhos participassem em discussões sobre vários pontos de vista, como discussão de livros, acontecimentos diários, jornais, revistas e programas televisivos seleccionados que podem levar os membros da família a debater assuntos de grande significado. Todos os membros da família deveriam ter a oportunidade de expressar e partilhar as suas ideias e pontos de vista com os outros. Estas discussões deveriam ser feitas frequentemente e de modo informal.

Hábitos familiares como visitar livrarias, bibliotecas, museus, ou outras actividades culturais seria o ideal, assim como cada membro da família ter o cartão de leitor de uma biblioteca e que este fosse usado com frequência mediante a requisição de livros.

A família deve planear visitas a museus, jardins zoológicos, locais de interesse histórico, assim como a outros locais de elevado interesse. Também devem ser partilhados e discutidos pela família assuntos como música, arte, filmes, teatro. Se os membros da família não podem visitar certos lugares e partilhar essas actividades, poder-se-iam seleccionar ou discutir certos programas televisivos.

O desenvolvimento linguístico é outro factor incluído no currículo da família. Com efeito grande parte da aprendizagem dentro e fora da escola é baseado no uso de linguagem. É através do ouvir, da leitura, da conversação e da escrita que se aprendem as matérias na escola. A linguagem é também um meio pelo qual cada um de nós partilha ideias e sentimentos com os outros. Todos os indivíduos necessitam de, constantemente e em qualquer idade, melhorar a sua linguagem e usá-la mais eficientemente.

É em família que criança aprende grande parte da “língua materna”, e onde terá maior oportunidade para alargar e enriquecer a sua linguagem, sobretudo se houver hábitos de conversação. Assim, todos os membros da família devem ter a oportunidade de falar quando aquela estiver reunida, e deverá ser enfatizada a forma como cada um comunica pensamentos e sentimentos, através do uso alargado de uma linguagem correcta e precisa (Bloom 1982).

As aspirações dos pais em relação ao trabalho académico das filhas, as expectativas que depositam no seu sucesso escolar e o interesse e conhecimento sobre as experiências escolares fazem com que a família seja o meio onde a criança procura a motivação para aprender e aspirar a uma educação e estilo de vida que lhe será útil no futuro. Normalmente são os pais que apoiam e encorajam os filhos nas diferentes fases do seu percurso educativo e desenvolvimento cultural. Quase ninguém consegue decidir sozinho. Todos necessitam de apoio e encorajamento para atingir níveis mais elevados. Este apoio deve ser feito pela família, segundo Bloom (1982).

Assim, os pais devem saber o que os seus filhos fazem na escola, as disciplinas que estão a estudar e o tipo de materiais que estão a utilizar, quais as suas dificuldades, e em que matérias necessitam de maior apoio. Devem mostrar-se interessados em partilhar o conhecimento dos seus filhos, assim como em saber quais as disciplinas em que estão a fazer progressos e aquelas em que têm dificuldades.

São normalmente os pais que estabelecem os padrões de aprendizagem dos filhos dentro e fora da escola. Neste aspecto inclui-se não só a qualidade do trabalho como também as notas que devem procurar ter. Contudo, os pais devem dar, também, o apoio para que os filhos possam atingir essas metas, o que implica uma atenção e comunicação constantes e não apenas contentarem-se com uma informação mensal ou anual sobre o rendimento da criança na escola.

São os pais que ajudam a criança a aspirar a níveis de educação superiores. Eles comunicam-lhe o nível de educação e ocupação que gostariam que a criança atingisse em discussões e planos para o futuro e fazem planos para ajudar a criança a planear a sua educação superior. Frequentemente os pais estimulam os seus filhos a relacionarem-se com bons alunos que tenham aspirações e objectivos semelhantes. São também os pais que fazem sacrifícios em termos de tempo e dinheiro para que essas aspirações se concretizem.

Para Villas-Boas (2000:8), “por prioridade da natureza e de função, compete aos pais a grande responsabilidade, o direito e o dever indelével de educar os filhos”. Para a autora “o envolvimento parental exige a compreensão das interacções complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima da escola.”

E dá como exemplo, (p.9) citando Colgman (1997) “países como a Irlanda, onde existem seminários para pais e professores em que toda a preparação para a participação é feita com os pais e não para os pais, o que tem sido fonte de satisfação tanto para eles como para os professores.”

As implicações do estudo de Wang *et al.* (1993) salientam que a “importância do ambiente familiar para a aprendizagem aponta para a necessidade da escola desenvolver estratégias no

sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais no dia-a-dia da vida escolar dos filhos”. Este envolvimento implica, segundo os mesmos autores, apoiar o trabalho de casa, controlar o visionamento da televisão, ler histórias às crianças, exprimir as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar.

Segundo Redding, (1992) citado por Villas-Boas (2000), embora se saiba que muitos destes comportamentos favoráveis têm origem em valores familiares que atravessam gerações e subsistem às mudanças de nível sócio-económico, as estratégias de intervenção devem basear-se no facto de que tanto os conhecimentos como os comportamentos são susceptíveis de ser modificados assim como as atitudes e valores.

Os hábitos de trabalho e de lazer nas famílias são também chamados rotinas familiares e, para Villas-Boas, têm a ver com a regularidade da vida quotidiana e com uma certa coesão das relações familiares; ocorrem em ambientes familiares que valorizam o esforço e a auto-disciplina, o que, de certo modo se coaduna com o adiamento de recompensas imediatas para atingir objectivos a longo prazo. A ocorrência destes aspectos reflete-se na responsabilização da criança e na sua capacidade de organização face ao estudo Bloom (1982) é da mesma opinião.

Tanto Bloom (1982) como Villas-Boas (2000:40) verificaram “a importância da rotina familiar, bem como a estruturação das tarefas quer no que se refere ao tempo, quer no que se refere ao espaço.”

As rotinas diárias incluem, segundo Bloom (1982) e Villas-Boas (2000), a ênfase posta na regularidade do uso do tempo e do espaço, o que significa que haja relação equilibrada entre tempo para comer, dormir, trabalhar, brincar, estudar o que, por sua vez, implica que haja controlo do visionamento da televisão e um local adequado para o estudo e a leitura.

7.2. Tarefa das Escolas

Idealmente, o início do desenvolvimento intelectual de uma criança deveria ter lugar no seio familiar. Esforços deveriam ser feitos no sentido de ajudar os pais a aprender o modo como ensinar os seus filhos (Villas-Boas, 2000).

É possível que os pais possam aprender a desenvolver aspirações mais elevadas e realistas para as carreiras educacionais e vocacionais dos seus filhos. Indubitavelmente, os pais podem ser ajudados a estimular os seus filhos de forma a explorar aspectos do meio em que vivem e a levantar questões acerca dele. Neste aspecto, é suposto que a televisão e bibliotecas da região possam contribuir profundamente (Bloom, 1982:116).

Os pais podem também ser ajudados a melhorar os hábitos e atitudes dos seus filhos e a melhor organizar o ambiente em relação ao espaço e tempo. Isto provavelmente terá algum valor para muitos pais e seus filhos.”(...) “Contudo, os resultados de tais esforços não são tão eficazes e efectivos em situações em que a total síndrome de pobreza, vivência em casas miseráveis e em bairros de lata, famílias numerosas e iliteracia se conjugam em desfavor ao desenvolvimento da criança.”

Bloom acrescenta (1982:117) “toda a aprendizagem posterior é suposta ser influenciada pela aprendizagem básica que tenha ocorrido por volta dos cinco ou seis anos. Se o treino intelectual da criança não puder ser feito adequadamente no lar e pelos pais, então é responsabilidade das escolas assegurar que as crianças culturalmente mais carenciadas tenham acesso a um conjunto inicial de aptidões e desenvolvimento intelectual tão bom como os das crianças provenientes de famílias culturalmente mais favorecidas.” Esta posição deve ser também tomada, segundo Bloom (1982:87), “no interesse individual da criança para assegurar que o trabalho das escolas nos próximos dez anos não será largamente desperdiçado por causa do que tenha ocorrido nos dois ou três anos anteriores”. E acrescenta que “estudos cuidadosos, mas em pequena escala, levados a efeito nos Estados Unidos e outros países, demonstram que é possível educar crianças culturalmente diminuídas para níveis satisfatórios de prontidão para a aprendizagem escolar regular (Brazziel et Terrell, 1962; Hess *et al*, 1964; Gray et Klaus, 1963; Smilansky, 1964). Se isto puder ser feito numa escala mais ampla, então os procedimentos regulares de aprendizagem das escolas que são actualmente bastante eficazes para as crianças favorecidas, sê-lo-ão para as crianças mais desfavorecidas.”

Bloom (1982:84) acrescenta: “Os pais deveriam estar tão ligados a este tipo de escolas que deveriam fazer tudo quanto lhes seja possível para assegurar a continuidade das experiências dos seus filhos.” Acrescenta que “Idealmente, os pais deveriam aprender a comunicação apropriada e

os padrões de instrução para que eles próprios pudessem fazer o mesmo com os seus filhos. Assim, poder-se-ia prever uma altura em que a maior parte dos pais pudessem providenciar tão estimulante desenvolvimento cognitivo em casa nos seus filhos, de tal forma que estas aprendizagens especiais tenderiam a diminuir.”

O autor salienta com este objectivo, todos os esforços deveriam ser feitos no sentido de empenhar os pais nestas escolas como assistentes e observadores em *part-time*(...) e é de opinião (p.85) que “a orientação cognitiva nas escolas seja de primordial importância no sentido de fornecer às crianças e jovens culturalmente desfavorecidos, muitas das competências e atitudes intelectuais e de linguagem que eles, de outro modo, seriam incapazes de desenvolver.”

Porém, para Bloom (1982) e Villas-Boas (2000) também os pais têm de ser suficientemente envolvidos para compreender a importância que a escola pode exercer nos seus filhos e, deste modo, darem o seu apoio e reforço aos objectivos e tarefas de aprendizagem que as escolas propõem.

7.3. Os Contactos entre as Famílias e as Escolas

Na sociedade moderna, os dois grupos principais interessados com as crianças são a família e a escola (Bloom, 1982:110). A família é o primeiro lugar onde as crianças aprendem. Os pais são, em primeiro lugar, os professores destas crianças. Este ensino envolve atitudes duradouras, valores e padrões de interacção. Nenhuma aprendizagem é tão poderosa como a aprendizagem proveniente daqueles que amamos.

Na altura em que as crianças têm entre 3 e 5 anos de idade, o contexto de aprendizagem alarga-se de forma a incluir a escola. Tradicionalmente, as escolas operavam na presunção de que a sua responsabilidade primária era a educação da criança. O resto do desenvolvimento da criança era da responsabilidade da família Bloom (1982:112) diz que a “A família respondia às necessidades físicas, morais, sociais e emocionais da criança; a escola cuidava das necessidades cognitivas e académicas”.

Durante os últimos 30 anos, o desenvolvimento de investigações e teorias vieram mostrar que estas primeiras suposições sobre o desenvolvimento das crianças são válidas. Com efeito a aprendizagem académica na escola está entrelaçada com o seu desenvolvimento social, emocional, moral, físico e estético. Desde a nascença, as experiências familiares fornecem os alicerces para toda a aprendizagem fora de casa. Dentro de casa, aceita-se como verdadeiro que, através das interacções familiares diárias, as crianças interiorizam a motivação, interesses, atitudes e padrões comportamentais – padrões que moldam a sua

aprendizagem para a vida inteira. Segundo Bloom (1982:115) as "famílias e as escolas partilham um objectivo comum: fazer com que todas as crianças desenvolvam todo o seu potencial". Torna-se cada vez mais evidente que novos tipos de articulações devem ser construídos entre as famílias e as escolas. Villas-Boas (2001) comunga da mesma opinião e acrescenta que a visita domiciliária é um método para promover relações de colaboração e de sucesso entre a casa e a escola.

Um programa de visitas domiciliárias pode ser planificado e realizado pela escola. Primeiro, identificam-se os objectivos essenciais que promovam um efectivo programa de visita domiciliária. De seguida, examinam-se os níveis de aptidão que os visitantes (*home visitors*) necessitam (Bloom 1982; Villas-Boas 2000).

Os autores salientam que "veem os programas de visitas domiciliárias como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, numa série de reuniões que podem envolver todos vários participantes num qualquer programa de intervenção." (Bloom 1982; Villas-Boas (2000).

7.4. As Visitas Domiciliárias na Relação Pais, Crianças e Professores

De acordo com o que tem sido dito, verifica-se que alguns dos métodos utilizados têm-se centrado em programas de visitas domiciliárias.

Ao envolverem-se em actividades deste tipo com famílias com crianças em risco, os professores falam com os pais e, assim, são ajudados a compreender o significado da situação que a família esta a vivenciar. O artigo publicado pelo Institute for Responsive Education, por Bromwich *et al.* (1993:17), sugere que "o professor visitador pode ajudar os pais a entender o que é importante aprender e o modo como o trabalho escolar está a contribuir para a aprendizagem dos filhos".

Todos os pais, segundo o autor, experimentam, ocasionalmente, problemas com os seus filhos ou com a sua aprendizagem na escola. Os professores visitadores podem envolver os pais, discutindo a melhor solução para o problema e trabalhando com os pais essa ou outras soluções.

O modo de formação destes pais pode começar por o professor visitador lhes perguntar o que já fizeram, assim como sondarem a situação de modo a perceber melhor o que se está a passar naquela família. Os professores visitadores podem discutir alternativas, contribuindo com as suas próprias ideias. Esta é, também, uma boa oportunidade para realçar o contributo dos pais. Os pais, por sua vez, colaboram melhor se a ideia surgir deles do que de um estranho.

As tarefas do professor visitador são implementadas individualmente. Estes profissionais precisam, por isso, de ter um grau razoável de flexibilidade para poderem relacionar-se com a diversidade de pessoas e de etnias, flexibilidade para adaptar a sua agenda ou programa de

trabalho, de forma a ir ao encontro de uma dada situação dentro de cada família que vão visitar, flexibilidade em reconhecer quando estão a ser intrusos e em ter, a percepção de quando deve terminar a visita Villas-Boas (2000).

Os professores visitantes relacionam-se com muitas pessoas e intervêm em muitos contextos, dada a diversidade das pessoas e contextos que encontram no seu trabalho. Assim sendo, precisam de organizar cuidadosamente o programa, organizar o seu tempo e guardar os registos para, no momento oportuno, verificarem como se operou a modificação de atitudes ou comportamentos em cada família.

A comunicação é a forma elementar a qualquer relação afectiva pelo que a comunicação é também fundamental em programas de visitas domiciliárias. Aspectos essenciais da comunicação como seja ouvir, afirmar e manifestar apreço, reconhecimento e aceitação podem funcionar como uma componente importante, no sentido de serem obtidos resultados positivos no aproveitamento escolar e na integração social das crianças, sobretudo quando essa comunicação é feita através de programas implementados em casa, com actividades específicas (Villas Boas 2001).

Bromwich *et al.* (1993:18), ao abordarem este tema, dizem que: “Para os pais receberem bem e aceitarem a visita domiciliária, eles precisam de sentir que o visitante os ouve e se esforça por compreender a sua família. O professor que faz a visita domiciliária deve ouvir os pais a falar sobre os filhos, sobre a sua relação com os filhos e a alegria ou stress que eles podem estar a sentir no seu próprio lar. Neste processo, o professor visitante deve esforçar-se por ouvir e entender o ponto de vista da família, deve mostrar empatia de forma a dar a entender à família que ele ouve o que a família está a comunicar como bom e adequado”.

No artigo publicado pelo Institute for Responsive Education, Bromwich *et al.* (1993:18), referem que, “a maneira como nós expressamos o que vemos e ouvimos na comunicação é fundamental. O professor precisa de se dar a conhecer e a transmitir a sua aceitação da família”.

Como os professores *visitadores* vão com frequência a casa de uma família, eles têm muitas oportunidades para observar tanto os comportamentos da criança como os dos próprios pais.

A finalidade dum programa de visitas domiciliárias é a de promover a colaboração entre a família e a escola. A colaboração requer uma comunicação no sentido duplo; assim os pais precisam de saber os objectivos/metasp da escola e as escolas precisam do apoio dos pais.

Para Villas-Boas (2001:150), “as visitas domiciliárias permitem promover a aproximação entre a escola e a família numa perspectiva de parceria para a aprendizagem, tendo em vista que as duas instituições têm objectivos e áreas de influências comuns

relativamente ao desenvolvimento do potencial da criança, e esses objectivos são facilmente atingidos quando as duas instituições juntam esforços e aumentam o espaço sobreposição das suas esferas de influência”.

A visita domiciliária devidamente programada, mostra que a escola tem bastante interesse e preocupa-se em iniciar um contacto pessoal de forma a estabelecer uma relação no interesse do sucesso da criança (Bloom 1982). Por sua vez, os pais ficarão mais receptivos e empenhados em promover a educação dos filhos, tanto em casa como na escola, se o interesse demonstrado pelos filhos for significativo na sua participação e envolvimento escolar.

Em países como a Dinamarca e o Japão, as visitas domiciliárias são feitas por professores no início do ano lectivo de uma forma obrigatória; em outros países, apenas nos casos em que existem problemas graves, como nos diz Villas-Boas (2001).

Bloom (1982:115) salienta que “é muito importante para o professor envolver os pais no acto de fazer algo em que a criança possa participar enquanto o próprio professor visitador estiver presente, na medida em que o pai pode interagir com a criança e o professor pode chamar à atenção para realçar qualquer aspecto importante, positivamente ou negativamente, da interacção parental”.

Bloom (1982:116) e Villas Boas (2001) consideram que “tanto os pais como as escolas se esforçam por promover o melhor desenvolvimento da criança e o seu sucesso escolar; estes objectivos podem ser alcançados quando, família e a escola, trabalham conjuntamente”. Estes dois objectivos são a principal razão para os programas de visitas domiciliárias – programas que fortalecem as relações entre a casa e a escola. Ao desenvolver um programa de visitas domiciliárias, é importante ter objectivos definidos. Dois desses objectivos, são necessariamente e em primeiro lugar, que pais e professores reconheçam, entendam, aceitem e respeitem a cultura da família e da escola. Em segundo lugar, ambos precisam de estar familiarizados uns com os outros e respeitarem as expectativas de cada um acerca da criança ou do jovem.

Tendo em conta o que foi dito, a hipótese do nosso estudo é assim definida por nós:

Crianças e Jovens em risco, do 2º ciclo do ensino básico, provenientes de famílias de origem africana, quando submetidos a um programa de modificações de hábitos de trabalho e de lazer, através de visitas domiciliárias, revelarão melhores comportamentos na escola do que jovens em risco provenientes da mesma origem não submetidos a nenhum programa deste tipo.

Para efeitos deste estudo a variável comportamentos na Escola foi definida de acordo com a opinião dos professores dos alunos participantes neste estudo..

II-CAPÍTULO-METODOLOGIA

“Pais e Professores são aliados naturais

destinados a o serem cada vez mais”

Teresa Estrela

(2000 , in Prefácio de Villas-Boas, *Escola e Família*)

II - CAPÍTULO

ASPECTOS METODOLÓGICOS UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO A PARTIR DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM FAMÍLIAS DE ORIGEM AFRICANA COM CRIANÇAS EM RISCO

Neste capítulo, justificam-se as opções metodológicas subjacentes à investigação realizada e descrevem-se os instrumentos e procedimentos desenvolvidos na intervenção, utilizados na recolha e análise dos dados.

1. INTRODUÇÃO DA SITUAÇÃO.

O estudo que se apresenta tem como finalidade promover o desenvolvimento de hábitos de trabalho nas famílias com crianças em risco, e analisar e descrever os processos que permitiram caracterizar esta problemática, partindo de factores que se consideram fundamentais no âmbito da educação intercultural.

Este estudo, para além de corresponder a uma motivação pessoal, pretende investigar se, a partir de um programa de intervenção junto de famílias com crianças em risco é possível dar, uma resposta mais cabal às necessidades actuais da sociedade, da aprendizagem e do conhecimento, tendo em vista mudanças, tais como:

- a promoção de hábitos de trabalho e de lazer;
- a melhoria das competências parentais;
- a melhoria de comportamentos e atitude nos filhos.

Pretende-se assim, por um lado, descrever e analisar os fenómenos e a forma como a intervenção se concretiza. Pretende-se ainda estudar os factores atrás mencionados á luz de teorias referidas como uma meta-análise de fenómenos da educação, no que se refere a interesses e vantagens educativas, necessárias na mudança de atitudes e comportamentos de todos os intervenientes no processo educativo.

O campo de pesquisa incide em famílias com crianças em risco que frequentavam o 2º ciclo do Ensino Básico. Este estudo reporta-se ao 2º ciclo por duas razões:

Primeiro, porque é neste nível de ensino que a autora deste trabalho possui habilitação.

Segundo, porque considera que neste nível de ensino se tem feito pouca pesquisa e investigação e porque, pensamos, é neste nível de ensino que o envolvimento dos pais, conseguido através de visitas domiciliárias, poderá gerar maiores mudanças de comportamento e atitudes tanto nos pais como nos filhos.

Geograficamente é limitado ao concelho de Lisboa e, mais concretamente, à freguesia onde a escola se insere, por razões de conhecimento do meio e de facilidade de acesso às fontes.

Os alvos de pesquisa são crianças e jovens em risco, bem como as suas respectivas famílias como já referimos, os seus comportamentos e as atitudes que regulam o processo de intervenção educativo, enquanto instrumentos de mudança da acção educativa.

O presente estudo enquadra-se, num paradigma qualitativo, embora conjugue técnicas de recolha de dados dos modelos qualitativos e quantitativos. Sendo orientada por objectivos de natureza descritiva, a pesquisa insere-se numa abordagem tipo *estudo de caso*.

A abordagem qualitativa de *estudo de caso*, aplica-se ao estudo em questão na medida em que a investigação se restringe a uma amostra de 10 alunos em risco, de origem Africana, maioritariamente do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola das Caldas do Moledo³⁶.

O design a aplicar é o *quasi experimental* na medida em que os *design quasi-experimentais* não têm grupos equivalentes criados pela repartição aleatória ou não, podendo ter, no entanto, grupos de controlo para comparar as mudanças devido ao tratamento.

Dado o pouco controlo experimental que caracteriza estes desenhos o investigador deve estar consciente dos seus limites.

A fim de aumentar a validade interna, o investigador deve tentar estabelecer o grau de equivalência entre os grupos, considerando, por isso, outras variáveis em estudo, introduzindo por exemplo, uma variável de controlo. Os autores Fortin e Robichaud (1999:192), consideram que este tipo de design quasi experimental é frequentemente utilizado e acrescentam que “permite controlar a maior parte das ameaças á validade interna, oferece resultados, e o investigador deve estar consciente dos seus limites”. A fim de aumentar a validade interna, o investigador deve tentar estabelecer o grau de equivalência entre os grupos”, considerando, para isso, outras variáveis que possam estar ligadas às variáveis em estudo.

³⁶ Nome fictício

Segundo Bogdan e Bilken, (1994:34), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento”.

De acordo com os autores citados, na abordagem qualitativa, a fonte de dados é o meio natural, permitindo analisar os fenómenos em estudo de modo a examinar, conhecer e quantificar, tendo ainda como objectivo encontrar dados que forneçam sugestões capazes de influenciar a inovação no processo de educação.

Na opinião de Tuckman (1994:14) a investigação qualitativa será aquela que poderá compreender mais profundamente os problemas e investigar o que está por “detrás” de certos comportamentos e atitudes. “a investigação procura compreender e interpretar e tenta descobrir o sentido oculto dos comportamentos. Ela reflecte e fazendo uso de todos os seus comportamentos teóricos e procura lançar novas pistas sobre fenómenos a estudar”.

Deste modo, esta investigação qualitativa permite uma reflexão e um olhar crítico sobre a realidade social observada e a descrição de situações e de acontecimentos particulares que, uma vez analisados e interpretados, poderão revelar-se de grande importância para todos os que se interessam pela educação.

Apesar da planificação previamente efectuada o percurso metodológico do trabalho foi sendo ajustado à necessidade de esclarecimento e aprofundamento dos dados que foram emergindo da análise e das pistas que estes dados nos sugeriram. Por esse motivo, também ao longo de todo o trabalho foram feitas leituras continuadas.

Os dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa foram analisados apartir da observação ou de reflexões sobre a realidade se tornaram relevantes para a determinação de factores que pudessem influenciar o desenvolvimento da pesquisa.

Como já referimos, trata-se de um *estudo de caso*, pelas razões atrás apontadas e na medida em que se restringe a uma unidade natural.

Para Yin (1984:37) “um *estudo de caso* reporta-se a uma investigação empírica, sobre um fenómeno contemporâneo, no seu contexto real e na qual se utilizam múltiplas fontes de informação”. Outros autores referem que os estudos de caso qualitativos são essencialmente indicados, quando se pretende descrever e interpretar um fenómeno de forma analítica, aprofundada, pormenorizada e holística (Patton,1987; Merriam,1991). Ao assumirem o carácter analítico permitem a confrontação entre várias situações, podendo suscitar hipóteses explicativas ou questões adicionais. A finalidade dos estudos de caso não é, todavia, verificar hipóteses prévias,

embora as teorias existentes sobre o fenómeno a pesquisar possam sugerir métodos de recolha e análise de dados.

Ora, quanto à validade interna, entende-se o grau de validade que no final da investigação se consegue atribuir aos resultados observados na variável dependente, resultante da manipulação da variável independente “O *estudo de caso* demonstra a sua validade interna pela intensidade da sua análise do fenómeno (...) pela simetria dos comportamentos tipo, pela construção das explicações e, em certos casos, pela triangulação das fontes de dados” (Yin, 1984).

A validade externa diz respeito à generalização dos resultados, isto é, estamos a questionar as condições que podem afectar a representatividade dos procedimentos e resultados e, logicamente, a generalização destes últimos a outras amostras, à população em geral ou a outras condições e situações reais.

Esta generalização, no *estudo de caso*, não se pode fazer para toda a população, mas apenas para o caso ou vários casos subsequentes. “Os resultados de um estudo servem para a interpretação e para a aplicação de princípios genéricos em casos semelhantes” (Meier e Puge, 1987).

Para Yin (1994), os estudos de caso baseiam-se em generalizações analíticas que se opõem, por vezes, às generalizações estatísticas, isto é, o investigador utiliza a teoria como veículo para generalizar os resultados.

1.1 Caracterização da Escola Básica 2.3 das Caldas do Moledo

A Escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico das Caldas do Moledo, fica situada numa das belas cidades de Portugal. Aos seus pés corre o rio Tejo.

A escola ocupa uma área de 39.000 metros quadrados na qual estão implantadas as edificações necessárias ao seu funcionamento, constituídas por:

- . edifício com salas de aula onde, para além de doze salas de aula normais, existem nove salas específicas: Educação Musical, Educação Visual, Ciências e Físico/ Química, EVT e E.Tecnológica e um espaço afecto ao Centro de Recursos (sala de estudo, biblioteca e duas salas de informática);
- . edifício onde se encontra o Conselho Executivo para além das salas destinadas às Necessidades Educativas Especiais, Psicóloga, Assistente Social, Audio-Visuais, Directores de Turma Serviços Administrativos, Ludoteca, Espaço Polivalente, Refeitório Bar havendo, ainda, duas salas para actividades de complemento curricular.

Para o normal desenvolvimento das suas actividades, a escola dispõe do pessoal constante do quadro seguinte:

Quadro II - Número de pessoal distribuído na Escola das Caldas do Moledo

Pessoal	Efectivos	Contratados	Outros
Docente	101	7	
Administrativo	7	1	
Auxiliar	14	6	
Vigilante/ Nocturno	1	2	1
Mediador Cultural			1
Prof. Técnicas Especiais		3	

O **Quadro II** mostra que a Escola Básica das Caldas do Moledo dispõe de todos os recursos humanos com qualificação profissional no âmbito do pessoal docente, à excepção de sete que poderão ter qualificação profissional, embora sejam apenas contratados. Do corpo do pessoal não docente destaca-se a existência de três Professores de Técnicas Especiais.

Quadro III - Número da População Discente

Anos	Nº de Alunos
5º	150
6º	131
7º	125
8º	89
9º	98
Total	593

O **Quadro III** mostra que o corpo discente da Escola Básica do Moledo se distribui pelos 5 anos de escolaridade obrigatória do 2º e 3º ciclo num total de 593 alunos, o que se aproxima do ideal recomendado para estes níveis de ensino.

1.1.1 Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento das Caldas do Moledo surge na sequência de um longo processo de trabalho conjunto que se iniciou em 1994/95 com o projecto de *Escolas e Comunidade em Movimento* desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal Amadora, Instituto de Apoio à Criança e a Associação Unidos de Cabo Verde que integrava uma Escola Básica 2/3 e duas Escolas Básicas do primeiro ciclo (EB1), a que se juntou a Escola Básica 2/3 das Caldas do Moledo, agora também associada por excelência à Unesco.

Desde então que a consecução dos objectivos que nortearam esse projecto tem tido a preocupação constante de tentar melhorar, corrigir, recomeçar (se necessário), adaptando novos objectivos às novas realidades que foram surgindo ao longo do percurso.

Quando foi constituído o Território Educativo de Intervenção Prioritária das Caldas do Moledo, em 1996/97, juntaram-se mais duas Escolas Básicas do 1º Ciclo: uma em 1997/98 e outra em 1998/99, bem como um Jardim de Infância em Novembro de 1998.

Assim, o Agrupamento das Caldas do Moledo, mapa homologado pela DREL em 8 de Outubro de 1999, integra, presentemente, todas as escolas mencionadas bem como o Jardim de Infância.

A Escola Básica 2/3 das Caldas do Moledo tem uma população discente de 593 alunos.

1.1.2 O Regime Jurídico de Autonomia da Escola

É o Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro que estabelece que este, como qualquer outro agrupamento de escolas, se rege pelo regime jurídico de Autonomia de Escola. Assim, no seu artigo 3º, pode ler-se:

A Escola rege-se pelos seguintes princípios:

- a) “ Defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com as gerações passadas e futuras;
- b) Liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela solidariedade com as gerações passadas e futuras;
- c) Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola;
- d) Iniciativa própria na regulamentação do funcionamento de actividades da Escola;
- e) Responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos das Escolas pelos actos e decisões;
- f) Inserção da Escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio;
- g) Instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos”.

Com base nestes princípios, deve a Escola promover enquanto instituição, a integração e o sucesso educativo de todos os seus alunos. Contudo, verificamos hoje que, para largas franjas da população escolar, estes objectivos ficam por cumprir, sendo os percursos escolares marcados pelo insucesso, falta de integração e, frequentemente, o abandono antes do fim da escolaridade obrigatória. Tais situações criam graves problemas ao funcionamento das Escolas e hipotecam as possibilidades destes jovens se integrarem sem dificuldades na vida activa.

1.1.3 A população discente

A maioria dos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento das Caldas do Moledo segundo dados do Projecto Educativo, vivem em bairros onde existem situações alargadas de pobreza e delinquência e fazem parte de agregados familiares com características muito específicas:

- . analfabetismo e desenraizamento cultural;
- . estatuto socioeconómico bastante baixo;
- . emprego precário e/ou desemprego;
- . mobilidade frequente em termos de estrutura familiar;
- . carências alimentares;
- . habitação degradada ou clandestina;
- . higiene e saúde precárias;
- . alheamento relativamente ao percurso escolar dos filhos,
- . falta de perspectivas para o futuro;
- . desvalorização das próprias experiências de vida: auto-estima reduzida.

Segundo o Projecto Educativo de Escola, “os problemas de aprendizagem escolar sentidos por grande número de alunos reflectem-se, por vezes, em situações de indisciplina e na existência de taxas de insucesso escolar preocupantes. Os problemas de agressividade, desinteresse e violência que persistem, por parte de alguns alunos, têm melhorado com a implementação de medidas específicas. No entanto, será importante prosseguir o esforço que tem vindo a ser desenvolvido no sentido de combater na estrutura organizacional, curricular e relacional da Escola, os elementos que dificultam o contacto com os universos culturais e simbólicos das crianças provenientes de minorias sociais, culturais ou étnicas”.

Assim, o Projecto Educativo da Escola das Caldas do Moledo propõe-se atingir as seguintes metas:

- . “Promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, através da implementação de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas, sociais e culturais e resolver dificuldades específicas de aprendizagem.
- . Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos jovens mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação na dupla dimensão individual e social.

- . Fomentar a ligação e o trabalho concertado entre os diferentes intervenientes na Comunidade Educativa, tendo em vista a rentabilização dos esforços no sentido de se conseguir a integração dos jovens na Escola e na Sociedade”.

2. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi constituída por um grupo experimental e por um grupo de controlo que, no seu conjunto, constituíam a totalidade dos alunos de origem africana, maioritariamente cabo-verdeana do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola B2/3 das Caldas do Moledo, associada à Unesco, como já foi dito.

A amostra é composta por dez alunos do 2º ciclo, cinco no grupo experimental e cinco no grupo de controlo. Os grupos foram escolhidos aleatoriamente.

A constituição da amostra teve, como base, os seguintes critérios:

- . **todos os alunos deveriam estar em situação de risco;**
- . **todos deveriam pertencer à instituição;**
- . **todos deveriam ser de origem africana.**

Deveriam estar sinalizados por uma equipa de trabalho a funcionar na Escola, constituído pela respectiva directora de turma, por uma assistente social, por uma psicóloga e pela professora de algum dos projectos de Prevenção em funcionamento na referida Escola.

Neste caso, os alunos da amostra estavam sinalizados por se incluírem numa situação de risco ambiental.

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

Quadro V - Língua e escolaridade dos pais

GRUPO	LÍNGUA FALADA EM CASA CRIOULO - PORTUGUÊS	ESCOLARIDADE DOS PAIS
EXPERIMENTAL	A1-Crioulo	F1-4ª classe-Mãe
	A2-Português	F2-2º Ano-Pai
	A3-Crioulo	F2-3ª classe-Mãe
	A4-Crioulo	F3-3ª Classe-Mãe
	A5-Crioulo	F4-3ª Classe-Pai
CONTROLO	B1-Crioulo	F4-3ª Classe-Mãe
	B2-Crioulo	F5-3ª Classe-Pai
	B3-Crioulo	F5-3ª Classe-Mãe
	B4-Crioulo	F5-3ª Classe-Mãe
	B5-Crioulo	F5-3ª Classe-Mãe

Como o **Quadro V** mostra, a língua falada em casa pelas famílias é quase exclusivamente o crioulo, nos dois grupos. As famílias possuem um baixo grau de escolaridade em ambos os grupos e têm uma moda que se situa na 3ª classe, com excepção de uma mãe, no grupo experimental, e um pai, no grupo de controlo, com a 4ª classe.

Quadro VI - Ocupação dos pais

GRUPOS	PROFISSÃO Mãe / Pai
G:EXPERIMENTAL	F1-Doméstica-Mãe
A1	F2-Desempregado-Pai e Mãe
A2	F3-Empregada/Limpezas-Mãe
A3	F4-Pedreiro-Pai
A4	F4-Doméstica-Mãe
A5	F5-Pedreiro-Pai
	F5-Doméstica-Mãe
G:CONTROLO	B1-Feirante-Pai
B1	B1-Doméstica
B2	B2-Armador de Ferro
B3	B3-Doméstica-Mãe
B4	B3-Construção Civil
B5	B4-Empregada de Limpezas
	B5-Motorista-Pai
	B5-Doméstica

Relativamente às profissões expostas no **Quadro VI**, também as diferenças são reduzidas dado que os progenitores, em ambos os grupos, desempenham profissões de um modo geral com baixa qualificação de nível operário ou operário não qualificado.

O universo deste estudo circunscreve-se aos alunos de origem africana de maioria caboverdiana, Pais ou Familiares, com quem esses alunos vivem, que, por conseguinte, fazem parte do meio em que a escola está inserida.

Os alunos estavam integrados em quatro famílias(F1, F2, F3, F4) uma vez que o agregado familiar da F1 era constituído pela mãe e pelo filho, sendo pois uma família monoparental. Na F2 o aluno vivia com o pai, o avô a avó e a tia, a mãe; encontrava-se ausente, tendo regressado durante o decorrer da intervenção. A F3 era também uma família monoparental em que o aluno vivia com a mãe e o irmão. A F4 era uma família que se pode considerar nuclear, constituída por pai, mãe e duas filhas. Esta família, designada por (F4), tinha duas filhas em risco, designadas por A4 e A5.

Considerando a opção que fizemos, a metodologia a aplicar é a de *estudo de caso* escolhendo assim uma escola com muitas semelhanças a muitas outras, mas com uma identidade própria e com situações consideradas problemáticas, adequadas ao estudo que nos propusemos investigar.

3. INTERVENÇÃO

A família e a criação de hábitos de trabalho e de lazer tem sido um tema pouco tratado em Portugal. É com incidência neste âmbito que pretendemos realizar a nossa actividade de intervenção.

A família é, antes de tudo, uma instituição natural que, como tal, existe antes do Estado ou qualquer outra comunidade social.

A família é, todos o sabemos, o primeiro espaço de desenvolvimento da personalidade humana, de convivência solidária entre gerações e transmissão de valores éticos, sociais, espirituais e educacionais.

O desenvolvimento do programa de intervenção pretende actuar sobre famílias com crianças em situação de risco e, por risco entende-se, como já foi dito, qualquer situação que impeça o desenvolvimento físico, psíquico e educativo dessas crianças de forma harmoniosa.

São crianças pouco assíduas que tendem a abandonar a escola e que têm problemas de comportamento, problemas emocionais e, ainda, dificuldades de orientação, de adaptação, de integração e participação. São alunos que necessitam muitas vezes de um apoio especial.

As famílias dessas crianças são de baixas condições sócio-económicas, pobres, e transmitem aos seus filhos comportamentos, atitudes e valores que, no dia-a-dia da criança, se revelam como de inadaptação. Por inadaptação subentende-se um clima de insatisfação que rodeia a criança, bem como a consciência do lugar que lhes é concedido nas aspirações do seu agregado familiar. Era esta a situação que caracterizava as crianças e as famílias que constituíram a amostra deste estudo.

A nossa intervenção teve como finalidade a criação de hábitos de trabalho e de lazer nas famílias, procurando pesquisar de que modo essa modificação no ambiente familiar actuava nas atitudes e nos comportamentos destas crianças.

Deste modo, procurámos que os pais pudessem transmitir aos filhos objectivos de vida, e criar neles hábitos de trabalho e de lazer que, por sua vez, se reflectissem no seu pleno desenvolvimento e num exercício mais activo da sua integração na escola.

3.1. Objectivos Gerais da Intervenção

O estabelecimento de metas, ainda que gerais, pareceu-nos fundamental, uma vez que tal nos permitia manter, em cada momento e em cada actividade concreta, uma perspectiva transversal de todo o processo, no pressuposto de que cada oportunidade de aprendizagem no âmbito da intervenção, servia para uma grande finalidade: proporcionar aos pais, ou outros familiares, os meios necessários para que se sentissem mais apoiados para ajudar os filhos.

Assim sendo, estabelecemos os seguintes objectivos gerais para o programa de apoio a estas famílias, a aplicar no domicílio:

- . promover o conhecimento de hábitos de trabalho e de lazer;
- . melhorar competências parentais;
- . motivar os pais durante todo o processo, de modo a modificar o acompanhamento dos seus filhos.

3.2. Objectivos Específicos

No sentido de levar os pais a conhecerem o filho de tal modo que tivessem uma expectativa académica e vocacional superior à sua, foram definidos os objectivos específicos que enumeramos de seguida.

1. Encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades entre pais e filhos.
2. Organizar a partilha de tarefas domésticas entre os membros da família.
3. Partilhar e planear com o seu filho comemorações importantes e rituais.
4. Procurar soluções em relação ao estabelecimento de rotinas familiares.
5. Orientar e organizar o trabalho escolar.
6. Motivar o seu filho para obter melhores notas na escola através da recompensa.
7. Estimular a discussão de ideias e acontecimentos através de visitas de estudo.
8. Desenvolver hábitos de leitura, estimulando a leitura em casa.
9. Estimular a discussão através de programas de televisão.
10. Avaliar a modificação de hábitos nas famílias.

Em cada uma das situações de aprendizagem, decorrente dos objectivos referidos que ocorrerem durante a concretização da intervenção e após se ter iniciado um processo contínuo de negociação com os pais, como participantes, foram definidos objectivos de natureza mais concreta e adequados aos temas a trabalhar.

3.3. Temas

Relativamente às áreas a abordar ao longo da intervenção, optámos por distinguir dois conjuntos de temas complementares.

- . Temas permanentes e específicos, ou seja, todos aqueles que, dada a sua importância, podem ser abordados em todas as ocasiões da aprendizagem. São temas potenciadores de atitudes positivas e de consciencialização e sensibilização.
- . Temas de apoio a hábitos de trabalho e de lazer nas famílias (Bloom, 1982 ; Villas-Boas, 2000) que se relacionassem com as atitudes, comportamentos e valores a operar nas crianças em risco.

Os dois tipos de temas foram desenvolvidos junto das famílias durante a realização das visitas domiciliárias realizadas individualmente a cada uma das quatro famílias (F1, F2, F3; F4) que constituíram o grupo experimental, durante 40 sessões, no total.

Foi feita uma calendarização de modo a gerir o tempo e a estabelecer o plano de acompanhamento durante as referidas visitas domiciliárias às famílias envolvidas. Cada visita teve a duração de 60 minutos. No final de cada sessão foram distribuídos Guias de Orientação e Fichas de Auto-controlo às famílias.

Deste modo, as visitas domiciliárias proporcionaram a realização de sessões de trabalho com os pais que versaram os temas:

1. aprender a conhecer melhor o seu filho;
2. aprender a jogar com o seu filho;
3. distribuir tarefas de rotina diária;
4. conversas sobre a escola;
5. recompensa pelo trabalho;
6. passeios;
7. a leitura e o entretenimento;
8. a televisão;
9. o dinheiro de bolso;
10. balanço e avaliação de mudança de hábitos.

3.4. Sessões com os Pais

Como já foi dito, pretendeu-se com estas sessões:

- . melhorar as competências parentais, levando-os a tomar consciência do seu papel como responsáveis pela educação dos seus filhos.
- . promover junto dos pais o conhecimento sobre hábitos de trabalho e lazer, tentando modificar as suas atitudes nos comportamentos
- . simultaneamente, motivar os pais durante todo o processo através da tomada de consciência da mudança efectuada no acompanhamento dos filhos.

Foram realizadas 40 sessões domiciliárias orientadas por nós, (dez de cada uma das quatro famílias) nas quais contámos sempre, com o apoio dos professores da Escola das Caldas do Modelo, assim como da Professora Coordenadora dos Professores Directores de Turma, do Gabinete de Psicologia e Orientação, da Técnica de Serviço Social e da Professora de Ensino Especial. Contámos, ainda, com a disponibilidade das professoras, do Mediador existente na Escola, dos funcionários, assim como do Presidente do Conselho Executivo e do *Projecto ESCOLA MAIS*.

Este projecto foi elaborado por nós e constituiu um meio de sensibilização para todos os agentes educativos presentes na Escola Básica das Caldas do Moledo, tendo contribuído decisivamente para um melhor acolhimento da professora-investigadora. A primeira reunião geral de todos estes intervenientes, logo no primeiro período, sob a coordenação das duas Professoras responsáveis, juntamente com os Professores Directores de Turma, foi muito importante para o desenrolar de todo o processo de investigação e reflexão. Deste modo, todas as entidades da escola ajudaram a transformar as sessões em verdadeiras reuniões de trabalho, aquando da sua preparação.

O formato das sessões com os pais, proposto e realizado, teve a duração de 60 minutos e consistiu em conversas informais e esclarecimentos, proporcionando a introdução dos vários temas, bem como a sua operacionalização.

As sessões contaram com a participação dos pais e, por vezes, dos alunos.

Assim, em ambiente familiar, era colocada a questão sobre a forma como se poderia solucionar o problema ou melhorar as competências parentais.

Para além dessa discussão, os pais ou outros familiares foram estimulados a continuar essas actividades educativas.

Foram ainda distribuídas guias aos familiares, de modo a que se operasse uma melhoria no *curriculum da família* no que se refere aos hábitos de trabalho e de lazer. Essas guias foram constituídos pelos resumos das sessões e respectivos temas.

Quadro VII- Calendário das Sessões-Temáticas

DATA	TEMATICA	MATERIAIS/ESTRATÉGIAS
JANEIRO	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer melhor o seu filho Aprender a jogar com o seu filho 	<ul style="list-style-type: none"> Olhe para o seu filho Euro Super Polly
FEVEREIRO	Rotinas Diárias-Distribuição de Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> Observar o espaço em casa Lista de distribuição de tarefas
MARÇO	<ul style="list-style-type: none"> Conversas sobre a escola Recompensa pelo Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição de normas aos pais - conversa informal Jogos, fatos de treino, material escolar, pastas, máquinas fotográficas, bolas, bilhetes para ir ao futebol, lanchar em pastelarias, visitas a lugares de interesse do filho
ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> Passeios Leitura e o entretenimento 	<ul style="list-style-type: none"> Visita ao Planetário, Museu da Marinha, Palácio de Queluz, Assembleia da República, Passeios de Barco, Comboio, Feira Popular, Parque das Nações, Cinema Outros passeios, visitas a outros familiares, centros comerciais Visitas a livrarias e Bibliotecas
MAIO	<ul style="list-style-type: none"> A televisão O Dinheiro de Bolso 	<ul style="list-style-type: none"> Consulta de Revistas de TV e escolha dos melhores programas de acordo com as aulas de História e Geografia, Inglês, Ciências da Natureza O seu filho tem um porta-moedas com dinheiro, descubra como ele o utiliza
JUNHO	Balanco e avaliação de mudança de hábitos	<ul style="list-style-type: none"> Feira Educativa, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

O **Quadro VII** inclui, de forma resumida, o inventário de todas as visitas feitas aos pais ou outros familiares e incluíram actividades de modificação de trabalho e de lazer nas famílias.

1º Sessão-Tema: Aprenda a conhecer melhor o seu filho

Na primeira visita procurou-se alertar os pais para que estivessem atentos aos gostos e às preferências; do filho.

Sublinhou-se que deveria haver tempo para acompanhar o filho, procurando ir ao encontro dos seus interesses pessoais.

Discutiu-se que os desentendimentos familiares prejudicam muito o jovem e importava que ele encontrasse na sua família condições favoráveis para o seu desenvolvimento, através de um clima de confiança e de segurança.

Explicou-se, que quando os problemas existem, estes não devem ser escondidos, mas explicados, sempre com respeito, educação e sem conflito.

Explicou-se também, que a ausência dos pais, porque trabalham, poderá ser compensada com a integração do filho, na escola, em actividades desportivas ou recreativas. Assim, deveriam procurar os professores do filho e falar com eles.

Sublinhou-se que a falta de interesse dos (pai e/ou mãe) pelo trabalho do filho poderá fazê-lo desanimar.

Solicitou-se que se estimulasse o filho, mostrando-lhe que tinham confiança nele, e lhe demonstrasse afecto.

Os pais deverão compreendê-lo e escutá-lo primeiro, antes de o repreender.

Os pais deverão ainda conhecer os gostos do filho, perguntar-lhe o que gostaria de ser um dia mais tarde, estimulá-lo a ter uma profissão eventualmente melhor que a sua.

Os pais deverão ajudar sempre o filho, não se demitindo do seu papel de pai e de mãe.

Guia de orientação 1

- Mostre ao seu filho que tem confiança nele.**
- Dê-lhe um beijo antes de deitar e ao levantar.**
- Tente compreendê-lo antes de o repreender.**
- Ajude o seu filho e não o deixe desanimar.**
- Escute o seu filho e conheça os seus gostos.**
- Pergunte-lhe o que gostaria de ser mais tarde.**
- Incentive o filho a melhorar os seus hábitos diários.**

2ª Sessão-Tema: Jogue com o seu filho

Na segunda visita explicou-se que o filho precisava de uma orientação. Os jovens não podem viver sozinhos, decidir sozinhos, precisam da opinião da família e da sua orientação.

Assim, em vez de se impor e gritar para ser obedecido, os pais devem explicar-lhe a necessidade de ter a sua colaboração.

Pediu-se que ouvissem os filhos e tivessem em conta as suas opiniões.

Discutiu-se que os jovens precisam de afecto mas também que o afecto não significa falta de autoridade.

Explicou-se que era muito importante terem actividades lúdicas como, por exemplo, jogar com o filho, o que, simultaneamente, contribuiria para terem um melhor conhecimento do próprio filho.

Assim, era importante ocupar os seus tempos livres em casa, jogando com o filho, procurando a sua opinião, e dando também a sua. Outras sugestões prenderam-se com as situações de conversar e trocar ideias; aproveitando esse momento para um diálogo crítico; de ouvir as suas opiniões e discuti-las; de lhe perguntar o que é que fez nesse dia na escola. Sublinhou-se a importância de o pai estar atento, pois só assim conhece melhor o filho.

Sublinhou-se, também, a importância de motivar o filho dentro de casa, utilizando o jogo como estratégia, comprando um jogo para que todos possam jogar.

Explicou-se que os jogos são uma importante aprendizagem activa.

Pediu-se que acompanhassem o filho desta forma, utilizando o jogo como estratégia; pedimos que participassem com ele e procurassem oferecer jogos ao filho que o levassem a apreciar a matemática e, desse modo, adquirir conhecimentos que o possibilitassem a utilizar linguagem matemática. Por outro lado, pediu-se que procurassem matematizar situações da vida real, para dominarem, conscientemente, determinadas técnicas de cálculo mental.

Pediu-se, ainda, que vissem se o filho sabia memorizar a tabuada, em geral esquecida, através de jogos.

Guia de orientação 2

- Motive o filho dentro da sua casa.
- Ocupe os tempos livres com o filho.
- Compre-lhe um jogo, jogue com o filho.
- Verifique se o filho sabe a tabuada, brincando com ele.
- Pergunte ao seu filho como correu o dia na escola.
- Converse com o seu filho, troquem ideias.
- Conheça o seu filho.

3ª Sessão-Tema: Rotinas diárias – Distribuição de Tarefas

Na terceira visita, procurou-se alertar os pais para a necessidade, cada vez mais importante, de manter o filho ocupado dentro de casa.

Sublinhou-se a importância do filho ajudar na lida da casa, distribuindo tarefas diárias.

Muitas destas actividades permitem desenvolver o seu sentido de responsabilidade, fazendo, simultaneamente que se o filho se sinta útil ao ter de desenvolver essas tarefas diárias dentro de casa, e que compreenda que todos têm de ajudar e não sobrecarregar.

Discutiu-se a importância em dar atenção à higiene diária do filho.

Explicou-se que, nas primeiras semanas de aulas, e ao longo do ano escolar, os pais devem ajudar os filhos a organizar o material de estudo e a prepará-lo para o dia seguinte, segundo o seu horário, sublinhando que:

sem material, o aluno não poderá trabalhar convenientemente;

os pais devem estimular os filhos no sentido da pontualidade;

os pais podem controlar as horas de entrada e saída de casa através do horário.

Deu-se a indicação de que, para maior segurança dos seus filhos, os pais não devem permitir que levem para a escola valores susceptíveis de roubo.

Explicou-se que a falta de interesse dos pais pelo trabalho do seu educando poderá fazê-lo desanimar, pois os pais são pessoas muito importantes para os jovens e que os professores vêm só e sempre depois.

Explicou-se que o castigo (maus tratos físicos e morais) por causa dos maus resultados escolares vai fazer com que o jovem tenha cada vez mais medo de mostrar ou de falar do seu trabalho, podendo conduzi-lo à mentira e à fraude.

Falou-se da importância do pequeno almoço, não devendo o filho ir para a escola sem comer e que deve tomar de 3 em 3 horas um alimento trazido de casa ou comprado no bufete da escola.

Explicou-se que, da sua alimentação, deve fazer parte a fruta, leite, carne, peixe e ovos.

Também se explicou que o sono é fundamental para o equilíbrio físico e psíquico do jovem, devendo levantar-se a horas e deitar-se a horas e ainda, que nesta idade são precisas 9 horas de sono.

Chamou-se à atenção para o facto de que, se o filho se deita habitualmente tarde, faz um esforço que prejudica a atenção às aulas e, conseqüentemente, o seu rendimento; além disso, o som da TV e da Rádio muito alto é prejudicial ao sono e à saúde (a médio prazo pode provocar surdez).

Explicou-se que, para o filho ser bem sucedido na sua vida escolar e obter bom aproveitamento nas diferentes disciplinas, é muito importante que os pais manifestem interesse pelo trabalho que eles desenvolvem.

No trabalho que desenvolve na escola, o aluno tem muitas vezes de dialogar, dar a sua opinião crítica pelo que os pais devem procurar habituá-lo a fazer o mesmo em casa.

Sublinhou-se que o filho deverá ter um local próprio e calmo para estudar, com boa visibilidade, com lugar para guardar os livros e, durante esse espaço de tempo, não deve ser incomodado. Além disso, tudo tem de estar muito planeado entre pai/mãe e o filho, de modo a procurar saber se este leva o material todos os dias para a escola, para que possa participar plenamente nas aulas e não tenha faltas.

Guia de orientação 3

- Ocupe o filho em casa a estudar e a ser organizado.**
- Não deixe o seu filho deitar-se tarde.**
- Ajude-o a verificar se tem dentro da pasta todos os materiais da escola.**
- Verifique se os cadernos diários estão em ordem e limpos.**
- Responsabilize-o em arrumar as suas coisas, roupa e outros objectos, assim como fazer a cama, dobrar o pijama, pôr a mesa.**
- Pergunte-lhe pelos resultados das fichas de avaliação.**
- Mostre satisfação quando o seu filho obtem bons resultados**

4º Sessão-Tema: Conversas sobre a Escola

Na quarta visita explicou-se que o pai tem o direito e o dever de saber tudo o que se passa com o filho e, para isso, deve ir à escola procurar as informações necessárias.

Explicou-se que os pais devem ensinar os filhos a comportar-se na escola e fora da escola no sentido de:

- serem assíduos e pontuais;
- entrarem e saírem da aula em ordem;
- estarem com atenção nas aulas;
- levarem o material necessário para as aulas;
- colaborarem com os colegas nas tarefas propostas pelos professores;
- realizarem as tarefas que os professores mandam;
- participarem nas aulas, dando a opinião sobre os assuntos tratados;
- pedirem a palavra pondo o braço no ar e esperando pela sua vez;
- deixarem o lugar limpo e arrumado;
- ajudarem a criar um bom ambiente dentro da sala de aula e fora da sala de aula;
- reconhecerem os seus erros;
- aceitarem críticas alterando as suas atitudes;
- respeitarem a opinião dos outros;
- respeitarem os colegas;
- respeitarem os pais, irmãos e familiares mais velhos;
- respeitarem os professores e os empregados;
- respeitarem as normas da Escola, tendo conhecimento do Regulamento Interno da Escola;
- aceitarem a opinião dos pais.

O comportamento do filho e as suas atitudes são o primeiro passo a considerar como metas essenciais para o desenvolvimento integral e harmonioso no processo da sua educação e desenvolvimento. O papel do pai/mãe é muito importante.

Tudo isto exige um esforço, mas a sua colaboração com a escola é muito importante; pois os pais são as pessoas mais importantes para o jovem.

Reforçou-se a importância dos pais colaborarem na tarefa educativa, tanto na escola como fora dela, uma vez que os pais não podem mostrar falta de interesse pelo filho visto que este tem de ter a sua orientação.

Sublinhou-se que o pai tem de conhecer a escola do seu filho: saber que a Comissão Executiva, é formada por professores (presidente, vice-presidente e assessores) que foram eleitos por todos os professores da Escola e coordena o funcionamento de todos os sectores; saber que o conselho pedagógico é formado por todos os professores delegados das áreas disciplinares, saber que existem outras comissões como a coordenadora dos directores de turma, e a coordenadora de projectos bem como existe um representante dos serviços pedagógicos de orientação e educação especial.

Informámos que quem estuda os problemas Pedagógicos da Escola, é o Conselho de Turma, formado por todos os professores da turma e presidido pelo Director de Turma.

O pai tem de saber que cada turma tem o seu Director de Turma, que coordena a participação dos professores da turma na acção pedagógica e disciplinar que reúne as observações de todos os intervenientes que contacta com os pais, ouve os alunos e ajuda a resolver os problemas da turma com o objectivo de melhorar a integração dos alunos na vida escolar.

Informaram-se os Pais que deverão contactar com certa frequência o Director de Turma, a fim de acompanhar o percurso escolar do seu educando. Para isso, deve saber que o Director de Turma marca uma hora por semana para estar à disposição dos Pais; estes devem, ainda procurar saber o que se ensina na escola para que os seus filhos sejam bem sucedidos na sua vida escolar e obtenham bom aproveitamento nas diferentes disciplinas.

Reforçou-se, também, ainda a importância dos pais em manifestar interesse pelo trabalho que os professores desenvolvem.

O pai tem de conhecer o horário do seu educando além de dever saber que todas as actividades escolares do filho, desde que incluídas nos horários, estão sujeitas obrigatoriamente a marcação de faltas de presença e que sempre que o aluno atingir metade do nível de faltas, o Director de Turma comunicará o facto ao Encarregado de Educação.

O Pai/Mãe deverá justificar a falta no prazo de cinco dias a contar do dia da falta; as faltas por doença, que excederem três dias consecutivos, deverão ser justificadas por documento médico: declaração, verbete do centro de saúde ou atestado médico.

Se o aluno contrair uma doença infecto-contagiosa, o documento médico de justificação deverá ser entregue no prazo de 48 horas depois da consulta, ao Director de Turma.

Quando o aluno regressar às aulas, deverá trazer uma autorização médica a apresentar logo na 1.ª Aula a que assista;

A justificação de falta assinada pelo encarregado de educação poderá ou não ser aceite pelo Director de Turma.

O pai deve ainda saber que todas as faltas relevadas, cuja justificação tenha sido aceite pelo Director de Turma, contam apenas para efeitos estatísticos, assim como quais são os limites de faltas.

Informou-se os pais de que os seus filhos estão sujeitos a procedimentos disciplinares quando, propositadamente e comprovadamente, não cumprirem as normas constantes dos regulamentos da Escola, ou sempre que praticarem quaisquer actos ou omissões contrários aos deveres dos alunos.

O pai deve saber que são cinco os níveis que se atribuem em cada momento de avaliação:

- os níveis 1 e 2 correspondem a conhecimentos, trabalho e participação que, no seu conjunto, se revelam insuficientes (negativos);
- o nível 3 corresponde a conhecimentos, trabalho e participação que, no seu conjunto, se revelam suficientes;
- os níveis 4 e 5 correspondem a conhecimentos, trabalho e participação, respectivamente bons e muito bons.

Outro conhecimento importante para os pais é conhecer o calendário escolar do seu educando, ou seja, quando começam as aulas do primeiro segundo e terceiro períodos quando terminam, assim como as datas das interrupções das actividades lectivas (férias ou outras).

Guia de orientação 4

- Estimule no filho o sentido de pontualidade e responsabilidade.**
- Peça ao seu filho para estar com atenção nas aulas.**
- Ensine-o a pedir a palavra, pondo o braço no ar e a esperar pela sua vez na sala de aula.**
- Ensine-o a respeitar os pais, irmãos, professores e empregados, assim como as normas da Escola.**
- Conheça o horário do filho.**
- Ensine-o a obedecer ao professor na aula e a colaborar com os seus colegas nos trabalhos em grupo.**
- Conheça as suas actividades na escola e fora da escola.**

5ª Sessão-Tema: Recompensa pelo Trabalho

Na quinta visita sublinhou-se a importância de dar atenção ao filho, sempre que ele obtenha boas notas; é fundamental, mostrar-lhe confiança e oferecer-lhe uma recompensa.

Os jovens precisam de confiança e esta confiança começa logo no berço, quando os pais e outras pessoas que cuidam da criança correspondem às suas necessidades de alimentação, de muda de roupa, de aconchego físico e fazem com que a criança se sinta segura.

O filho começa, ou já deveria ter começado, assim, a sentir que deve confiar nas pessoas da família e fora da família.

Explicou-se que o filho deve ter autonomia sendo esta a capacidade de independência e de exploração de ideais que desenvolvem a pessoa em si própria, bem como a percepção que tem de si própria. Assim, o filho deve ter capacidade de iniciativa, de começar uma tarefa e de a levar até ao fim, de avaliar uma situação e de actuar de acordo com o entendimento que tem dessa situação. .

Explicou-se que o filho, ao compreender os sentimentos dos outros para os poder relacionar com os sentimentos dele próprio, é capaz de fazer amizades e de desenvolver o sentido de pertença; como pai, ao transmitir confiança e dar contributos positivos ao filho, está nitidamente a aumentar a auto-estima deste e a incitá-lo a realizar mais experiências com sucesso.

Sublinhou-se ainda que, ao apoiar o filho, ao dar-lhe uma recompensa, ao mostrar aos amigos e familiares como ele tem progredido nos seus estudos, os pais desenvolvem uma melhor relação e captam a atenção dos filhos no sentido de os motivarem.

Este procedimento coerente e equilibrado valoriza as iniciativas do filho e aumenta as expectativas nos seus pontos fortes e fracos. E é assim que as crianças e os jovens devem ser apoiados a partir da recompensa no dia seu aniversário, quando tira boas notas ou quando se sabe comportar.

Lembrou-se que os pais são um recurso importante. Por isso, o filho precisa que lhe prestem atenção, que falem dele a outras pessoas e mostrem como ele é importante, como se tem portado ou melhorado os resultados na escola.

Qualquer pai não deverá esquecer que tudo o que fizer hoje, o filho vai recordá-lo e transmiti-lo, por sua vez, aos seus próprios filhos.

Guia de orientação 5

- Ensine o filho a tomar iniciativas de começar uma tarefa e de a levar até ao fim.**
- Incentive o filho a realizar experiências com sucesso, na escola e fora da escola.**
- Motive o filho, através de recompensa.**
- Seja amigo do seu filho, mostre-lhe como ele é muito importante para si.**
- Fale do filho aos amigos com entusiasmo quando ele está na sua presença .**
- É importante que o seu filho sinta que gosta dele.**

6ª Sessão-Tema: Passeios

Na sexta visita sublinhou-se a importância de o pai ocupar o seu tempo, ajudando o filho a melhorar os conhecimentos que os professores lhe transmitem nas aulas, a partir de visitas a museus, bibliotecas e locais do interesse do filho, devendo acompanhá-lo.

Explicou-se que todas as disciplinas que o filho tem na escola contribuem para o seu desenvolvimento.

Informou-se que deve conhecer o que se ensina em cada disciplina, por exemplo, no caso da disciplina de Educação Visual e Tecnológica pretende-se sensibilizar o aluno para um determinado número de actividades, sob as mais diversas formas de expressão: artes plásticas, artesanato, arte dramática; explicou-se que, nesta disciplina, a comunicação é feita através da linguagem visual, que leva o aluno a compreender e a adquirir conhecimentos básicos sobre materiais, técnicas e ferramentas, bem como o contacto com as matérias-primas, utensílios de trabalho e a sua aplicação correcta.

Explicou-se a importância do desenvolvimento das capacidades psicomotoras e o desenvolvimento do espírito crítico, estético e criativo. Para isso, pedimos aos pais que procurassem levar os seus filhos a visitar museus, exposições e outras manifestações artísticas, como ballet, teatro, bem como levar o seu filho a conhecer o património artístico da zona, (edifícios, fontes, moinhos, igrejas, ou outros lugares que ele considere importantes).

É necessário incentivar o filho à leitura e consulta de literatura, revistas, livros, relacionados com artesanato, artes plásticas e outros, apoiando-o nos trabalhos, dialogando sobre os assuntos tratados na aula e relacionando o trabalho com actividades conhecidas pelos pais e incentivando o a usar o sentido criativo e a evitar cópias.

Um outro exemplo é o que se ensina na aula de Educação Física e que contribui para desenvolver o espírito desportivo e de grupo. Para isso os pais podem ajudar se:

desenvolverem a aquisição de hábitos e práticas desportivas;

acompanharem o seu filho a recintos desportivos ou espaços amplos, onde possa desenvolver actividades desportivas;

orientarem o filho, correctamente, quando assiste a um espectáculo desportivo, nomeadamente no que se refere à atitude dos jogadores, árbitos e espectadores;

despertarem os sentidos para a música, visto que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do seu filho, como ser humano, criando nele o gosto pela audição musical e levando-o a seleccionar a música pela sua qualidade;

desenvolverem o seu poder criativo e imaginário; cada criança é um músico que sabe organizar diferentes fontes sonoras, podendo assim criar a sua própria música; também facultarem ao seu filho o acesso a concertos e espectáculos adaptados à sua idade e ao seu gosto musical, permitindo-lhe o contacto directo com a prática musical, através da aprendizagem de um instrumento ou da participação num grupo coral; respeitarem seus gostos musicais e a possibilidade de realizar audições de música do seu agrado.

Desenvolver o sentido de ser pessoa, a importância de pertencer à família, e a sua relação como comunidade é o que se ensina nas aulas de Educação Moral e Religiosa, podendo os pais actuar com a noção destes valores.

Explicou-se, assim todo o pai deve motivar o filho para as suas responsabilidades do dia-a-dia e aconselhá-lo a participar nas tarefas quotidianas, ajudá-lo a encontrar o seu lugar comunitário catequese, no grupo juvenil, nos escuteiros, na ajuda voluntária a idosos.

Guia de orientação 6

- Incentive o filho a visitar museus, exposições, livrarias locais do seu agrado e acompanhe-o.**
- Leve o filho a lugares que ele considere importantes, como igrejas edifícios, moinhos, fontes, futebol, cinema.**
- Conheça as actividades do filho na escola, reconheça que o seu filho é capaz de o surpreender, esteja atento.**
- Procure incentivá-lo a ter amigos que considere que não o prejudicam.**
- Passeie com o filho.**

7ª Sessão-Tema: A Leitura como entretenimento

Na sétima visita explicou-se que, com o estudo da disciplina de Português, pretende-se desenvolver o gosto pela leitura e promover o enriquecimento do vocabulário. Para alcançar este objectivo os pais devem:

comprar livros ao filho; pedir-lhe que leia em voz alta, para si e toda a família; visitar bibliotecas com o filho;

desenvolver nos filhos a capacidade de compreender o que ouve e lê, a capacidade de exprimir as suas ideias por escrito, organizadamente e com correcção.

Explicou-se que devem ensinar os filhos a utilizar instrumentos de trabalho: cadernos, livros, dicionários, assim como aprofundar os conhecimentos sobre as regras da língua, através do estudo da gramática.

Informou-se que os pais podem, também, ajudar motivando o seu filho para a leitura, oferecendo-lhe livros adequados à sua idade; aconselhando a frequentar bibliotecas e livrarias da área da sua residência; lendo com o filho e apreciando os trabalhos escritos que ele faz na aula e em casa; e sempre que puderem, podem entusiasmar o filho na leitura do jornal diário, lendo com ele as notícias procurando as que mais lhe possam agradar.

Guia de orientação 7

- Ofereça livros ao seu filho.**
- Peça-lhe para ler em casa e para lhe explicar o que acabou de ler numa revista, num livro.**
- Aconselhe o filho a frequentar bibliotecas, perto de casa.**
- Entusiasme o filho na leitura de jornais diários.**
- Explique-lhe a importância do uso da gramática, do dicionário.**
- Diga-lhe para imaginar perguntas e respostas quando lê um texto com atenção.**

8ª Sessão-Tema: A Televisão

Na oitava visita explicou-se que há programas da TV que são muito importantes para acompanhar os seus filhos, nomeadamente aqueles que o podem ajudar a crescer e a aprender de uma forma mais eficaz.

Mas, **ATENÇÃO AO CONSUMO DE TELEVISÃO**. Ver TV durante muito tempo é perigoso para os jovens:

“de dia, ficam com pouco tempo para brincar;
de noite, ficam com pouco tempo para dormir” (Villas Boas 2000 a).

Sublinhou-se a importância de participarem com o filho na procura de programas de televisão que sejam educativos, motivando-o para o estudo de uma língua estrangeira, através de ouvir programas de rádio e televisão na língua estudada.

Incentivou-se a pedirem ao filho que estivesse atento ao ver TV de modo que compreenda algum vocabulário e que aproveitasse os programas da TV para incutir no filho o respeito pela conservação de espaços verdes e do ambiente em geral.

Informou-se que, nas aulas de Ciência da Natureza, os professores pretendem que o filho conheça a terra em que vivemos, as relações entre os animais, as plantas e o meio onde vivem, pelo que aproveitar a TV para levar o filho a observar plantas, animais e o meio em que vivem, através de filmes, programas da TV relacionados com o ambiente, e discutir esses programas é uma forma de ajudarem o filho, a ter melhor aproveitamento nessa disciplina, assim como ensinar a compreender que não podemos destruir as riquezas naturais.

Pediu-se que ajude o filho a conhecer a história dos povos e a acção dos portugueses no mundo, através de programas actuais da TVI e lembrar que a disciplina de História e Geografia de Portugal é muito importante e pretende sensibilizar os alunos para o conhecimento dos diversos grupos culturais reconhecendo a vida dos povos no passado, dentro do espaço peninsular e mundial.

Informou-se que a TV pode, juntamente com os pais e os professores, criar atitudes de respeito pelo património natural e cultural e mostrar, através de filmes, como as atitudes cívicas e responsáveis da vivência em comunidade são importantes.

Os pais foram ajudados a identificar os programas com melhor interesse cultural a fim de os debater com os filhos, mas também foi discutido a necessidade de conhecer as preferências dos filhos e os programas que se identificam mais com o seu gosto, partilhando a discussão desses programas de forma pacífica, de modo a poder-se compreender os diversos pontos de vista.

Outros aspectos relacionados com o respeito que todos devemos a todos foram também discutidos, tendo sido focado que, quando alguém está a ver televisão, não se deve fazer barulho para que todos possam ouvir o que se está a passar e que, se um dos filhos necessitar de ir beber água ou fazer outra coisa, deve sair devagar sem incomodar ninguém e, no regresso, deve fazer a mesma coisa.

Guia de orientação 8

- Procure ouvir programas na TV, ou na rádio, na língua estrangeira estudada.
- Procure programas na TV relacionados com o ambiente, a história de alguns povos e discutam-nos depois, que de uma forma serena, calma e tranquila, deixando falar um de cada vez.
- Explique-lhe que quando vê TV não deve fazer barulho nem perturbar os outros.
- Leve o seu filho a observar programas na TV relacionadas com plantas e animais.
- Grave filmes em Inglês, revendo-os, tapando as legendas com uma cartolina e fita cola.
- Procure que o seu filho tome notas e tire as dúvidas com o professor da disciplina.

9ª Sessão-Tema: O Dinheiro de Bolso

Na nona visita discutiu-se com os pais como se podem dirigir aos filhos para falar de *dinheiro de bolso*.

Devem reconhecer que os filhos necessitam de dinheiro para comprar algumas coisas necessárias: canetas, lápis, cadernos, ou outros objectos, ou até comprar um bolo na cantina da escola; para tal, torna-se necessário estabelecer prioridades face ao dinheiro, relativamente ao que é mais importante no momento.

Por outro lado, poderão fazer as contas em casa, de modo a que o filho perceba que o dinheiro é muito importante para a alimentação e para pagar as despesas da casa.

Falou-se também, na possibilidade de arranjar prospectos sobre a nova moeda (euro) assim, a moeda antiga, o escudo ou arranjar um jogo que fale sobre compras e vendas para fazer compreender aos filhos que para viver é preciso ter dinheiro.

Guia de orientação 9

- Ofereça dinheiro de bolso ao seu filho.**
- Observe como ele gasta o dinheiro.**
- Explique-lhe como deve utilizar a nova moeda Euro.**
- Compre um jogo sobre a nova moeda Euro.**
- Faça compras com o filho, peça-lhe ajuda quando as vai pagar.**
- Mostre como é importante trabalhar e ganhar dinheiro para sustentar a casa.**

10 ª Sessão-Tema: Balanço e Avaliação-Mudanças de Hábito

Na décima visita fizemos o balanço e conversamos sobre o facto de que os jovens apesar de nem sempre serem bem comportados, podem sempre ajudar em casa .

Explicou-se que, para isso, se devem ignorar os comportamentos negativos e elogiar os comportamentos positivos e que, mesmo nos dias de conflito com o filho, não se deve esquecer de fazer uma carícia ao deitar.

Perguntou-se se já se tinham apercebido do estado de espírito do filho quando chega a casa (satisfeito, zangado, triste), estimulando-os a descobrir como tinha sido o seu dia e o que se tinha passado com ele.

Quando o filho está com problemas, é também importante, às vezes, deixá-lo em paz mas observá-lo sempre como está nesse dia, se muito sossegado ou muito irrequieto e, antes de ir para a cama, conversar com ele sobre isso.

Perguntou-se se o filho gosta de ir para a escola ou inventa desculpas para não ir. Em caso, afirmativo precisa, ainda mais de ajuda dos pais.quais são as razões? É vítima e troça, de maus tratos por parte dos colegas? Nesse caso precisa ainda mais da ajuda dos pais.

Conversou-se sobre a calma que se deve proporcionar ao filho quando ele se prepara para a realização dos testes escolares, ao mesmo tempo é preciso transmitir-lhe confiança.

Perguntou-se se o filho está muito falador ou muito calmo à mesa. Em qualquer dos casos é preciso tentar descobrir as razões desse comportamento.

Os pais devem descrever, da forma mais concreta possível, o que qualificam de comportamento difícil e o que o incomoda mais, para assim, poderem ajudar os professores do seu filho, a ajudarem-no, na medida em que os comportamentos difíceis podem ser combatidos de uma forma preventiva, através de uma observação contínua da criança ou do jovem.

Uma conversa preparatória antes de um teste ou uma visita ao médico podem ajudar o filho a controlar as suas emoções de uma forma positiva.

Conversou-se sobre o Dia Mundial da Criança e sobre a importância de dedicar esse dia ao filho, sugerindo, concretamente a ida com ele a uma Feira Educativa, que costuma ser realizada no Dia Mundial da Criança na Alameda da Universidade por alunos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação procurando acompanhar os seus gostos e preferências e observando o filho a descobrir as actividades que mais o aliciam, uma vez que, na referida Feira, o filho podia encontrar várias Barracas:

Barraca da Saúde Ambiental; Barraquinha da Biologia; Cantinho da Saúde; Barraca do Faz de Conta; Barraca do Desporto; Barraquinha da Física; Barraquinha da Matemática; o Espaço das Belas Artes; a Caixinha dos Remédios; a Barraca da Química; Descobre a Arquitectura.

Guia de orientação 10

- Continue a pedir aos filhos que ajudem em casa.**
- Tente proporcionar um ambiente calmo, quando o filho se prepara para a realização de um teste escrito.**
- Tente perceber o seu estado de espírito quando chega a casa (satisfeito, zangado, triste).**
- Tente perceber o que se passa com o seu filho, quando ele está muito falador ou muito calmo à mesa.**
- Observando o filho os Pais descobrem actividades que mais os aliciam.**

4. RECOLHA DE DADOS

Os dados apresentados são os que se consideram mais importantes para o desenvolvimento do estudo. Foram seleccionados por se considerarem pertinentes e importantes.

O objectivo do estudo tem como finalidade desenvolver hábitos de trabalho e de lazer nas famílias com crianças e jovens em risco.

4.1.Procedimentos e Instrumentos de Recolha

A escolha do estudo, como já foi referido, foi baseada na linha de vários autores considerados importantes para o desenvolvimento deste estudo Bogdan e Bilken *et al.*(1994). Para os autores, ao efectuar-se um estudo desta natureza, dever-se-á limitar primeiramente o estudo. Há que especificar as questões a estudar, de forma a localizar e definir mais facilmente as fontes e tipos de dados a recolher, a fim de que o estudo possa ser concluído dentro dos prazos previstos.

Assim, passaremos a apresentar e analisar as seguintes questões:

- 1 De que forma os pais das crianças em situação de risco, poderão ser ajudados a desenvolver comportamentos e actividades favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de trabalho?
- 2 Será que estimular hábitos de trabalho e de lazer entre pais e filhos contribui para uma melhor inserção escolar das crianças em risco ou seja, influenciando positivamente o seu aproveitamento e melhorando as relações dos pais com os filhos e destes com os professores?

No que se refere à primeira questão, era necessário recorrer a conceitos e conteúdos teóricos, de modo a conhecer toda a complexidade dos factores que contribuem para o desenvolvimento de actividades favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de trabalho e de lazer (Bloom, 1982 e Villas-Boas, 2000), recorrendo-se, por isso, ao manual de Teoria e Prática de Observação de Classes, Estrela (1990), ao instrumento de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), e ainda a utilização do mesmo instrumento sugerida por Díaz Aguado (1988) para medir a componente cognitivo-avaliativa, de acordo com Fortin (1999).

Em relação à segunda questão impunha-se a necessidade de informações teóricas que permitissem uma melhor recolha de dados e informação que caracterizassem a problemática, enquanto instrumento de mudança.

Relativamente a estas questões, com base na investigação qualitativa de Bardin, (1979), pretendem-se encontrar categorias que permitam a interacção desejada, de modo a proceder-se ao tratamento e análise dos dados.

Com base no que foi referido, recorreu-se às seguintes fontes:

Escala diferencial semantico (Anexo A)

Questionário aos professores da Escola (Anexo B)

À própria autora do estudo, como investigadora;

Registos do envolvimento parental recolhidos pela autora do estudo, através da observação participante durante as visitas domiciliárias;

Fichas de auto-controlo (Anexo C) distribuídas aos pais no final de cada sessão, para serem preenchidas por eles (no intervalo entre as sessões).

Considera-se como fonte a própria autora do trabalho, uma vez que integra uma comissão de crianças e jovens, está ligada directamente aos fenómenos, às questões e preocupações que este estudo aborda, embora se tenha tentado manter as distâncias necessárias ao envolvimento da investigação na interpretação dos resultados.

Para Bardin (1979:137) Tuckman (1994) “ análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas” assim, os investigadores têm um papel principal na produção, eles escrevem notas e conduzem os registos que se tornam transcrições.

O questionário foi o método de colheita de dados uma vez que permite colher informações relativas aos factos junto dos participantes quanto às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos e às atitudes.

O questionário foi apresentado a um grupo de professores para que emitissem o seu parecer, a fim de o validar, dando depois origem ao questionário definitivo. Este questionário teve como preocupação a escolha do objecto de estudo ao nível do conhecimento do fenómeno a estudar e das variáveis.

É, segundo Fortin (1999:34) “ao investigador que cabe decidir sobre a forma de proceder para aplicar o questionário”. O questionário, com o objectivo de identificar o comportamento dos alunos em risco, em geral foi entregue em mão na reunião da coordenação de Directores de Turma. Estes por sua vez, no mês de Dezembro de 2001, procederam à sua entrega a todos os professores do 5º e 6º anos da Escola Básica 2/3 das Caldas do Moledo nas disciplinas de Português, Matemática, Área de Projecto (2 professores), Apoios Educativos, Ciências Naturais, Estudo Acompanhado (2 Professores), Educação

Física, Educação Musical, Educação Moral e Religiosa; Educação Cívica, Educação Visual e Tecnológica (2 Professores), História e Geografia de Portugal e Inglês. O segundo questionário foi distribuído no mês de Junho de 2002, também numa reunião de Directores de Turma e respondido pelos mesmos professores, num total de 15 Professores.

O questionário é um método de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos. É um objecto de medida que traduz os objectivos de estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. Permite assim, um melhor controlo dos enviesamentos. O questionário apoia-se nos testemunhos dos sujeitos, tendo geralmente o investigador acesso só no fim ao material que o participante consegue fornecer-lhe (Fortin 1999).

A observação, como registo, é uma técnica utilizada como instrumento para a recolha de dados que, segundo Quivy e Campenhout (1992:157), “é sistematicamente analisada numa fase posterior”.

Bogdan e Bilken acrescentam que (1994:205) “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transições, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”(...) Acrescenta que “os dados recolhidos, através de questionários, observações, ou qualquer outro método, só têm significado depois de serem analisados e avaliados. Um conjunto de informações interessantes não terá qualquer significado para um investigador ou leitor, se não tiverem sido organizados por categorias”.

Para Fortin (1999:160) “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos.”

A escala de diferencial semantico foi escolhida para ser utilizada de forma específica para avaliar a significação atribuída por um indivíduo, neste caso alunos, a uma atitude ou a um dado objecto. A escala diferencial de semantico é uma escala bipolar com 6 pontos, na qual estão distribuídos adjectivos opostos.

Neste caso, o aluno escolhe o ponto na escala que melhor descreve o seu ponto de vista em relação ao conceito.

A escala bipolar é neste caso constituída pelos adjectivos: fácil, difícil, desagradável, agradável, interessante, aborrecido, tem valor, não tem valor, útil, sem utilidade.

A escala (Anexo A) por nós utilizada avalia as atitudes dos alunos em relação à Escola e, naturalmente, em relação à investigação, na medida em que foi aplicada pela investigadora a todos os alunos da amostra no início e no fim do ano lectivo.

Nesta escala 1, é a resposta mais negativa, e 6 é a resposta mais positiva.

Cada linha representa uma escala. Os valores obtidos em cada escala são adicionados, para construir um “*score*” global de cada aluno.

Cada “*score*” deveria fornecer três scores: a valoração, a força, e a actividade, se os pares de adjectivos, representam adequadamente estas três dimensões. São utilizadas análises factoriais para examinar a estrutura dos três factores ou dimensões (Bruns e Grove, 1993).

A escala foi concebida por Osgood, Suci, e Tannenbaum (1957) citados por Fortin (1999:264). Diaz Aguado (1988), menciona a escala de diferencial semantico como o instrumento mais utilizado para medir a componente cognitiva avaliativa das atitudes inter-étnicas.

Vários autores consideram vantajosa a utilização deste instrumento. “As informações obtidas pelo questionário e pela escala de diferencial semantico são muito importantes, pois a sua utilidade deve-se ao facto de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas”, segundo Fortin (1999).

Para Diaz Aguado (1988:37) “costuma aplicar-se em duas modalidades: uma, para as atitudes em relação aos membros do grupo maioritário, e outra, para as atitudes para com os membros do grupo minoritário”.

A observação como registo, técnica utilizada como instrumento para recolha de dados, é segundo Quivy e Campenhout (1992:157), “uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses por um lado e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

Segundo Nisbett (1977:15; Wall 1980) a “observação não é um *dom natural*, mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil.”

A observação, segundo estes autores, constitui um método que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem intermediários, medição de documentos ou testemunhos.

As suas principais vantagens são, por um lado, permitir captar os comportamentos e os acontecimentos na altura em que se produzem e recolher material de análise não suscitado pelo investigador, logo, relativamente espontâneo; por outro lado, comparar a autenticidade relativa dos acontecimentos com as palavras e com os escritos. É particularmente útil para descobrir se as

peessoas fazem o que dizem fazer, ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se. Embora a observação apresente as vantagens mencionadas, envolve também alguns problemas. Os dois grandes problemas que se põem com este método são o registo e a interpretação das observações.

Sabe-se que o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos ao vivo, dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande quantidade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente. Como nem sempre é possível ou desejável, como neste caso, tomar notas no próprio momento, a única solução será transcrever os comportamentos observados logo após a observação o que já foi feito.

As críticas feitas a este método de que, por um lado, provocam alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas e, por outro, é um método que se baseia na interpretação pessoal, são todas refutadas por Cuba e Lincoln (1981).

Cuba e Lincoln argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Apoiando-se em Reinharz (1979:98), eles justificam que “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os observadores procuram tanto evitar.”

A análise de conteúdo, técnica adoptada para tratamento dos dados observados e registados, foi feita após a transcrição dos registos das sessões temáticas que, segundo Bardin (1977:105), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido, “numa primeira fase, efectuamos uma leitura de todo o material do tipo que Bardin denomina como “leitura flutuante”.

O objectivo desta análise permitiu o levantamento de categorias e subcategorias, com os respectivos indicadores, que nos puderam fornecer uma base temática para posterior levantamento da análise de envolvimento e da participação das famílias com crianças em risco.

A categorização é um processo de classificação dos elementos de um conjunto que emergem por diferenciação e que devem ser reunidos segundo o seu género em grupos com um determinado título. Estes grupos são denominados categorias. Foi necessário desdobrar as categorias em subcategorias, e estas últimas identificadas “a posteriori”, dada a diversidade dos dados que emergiram da análise dos registos ou narrativas das sessões temáticas.

Decidimos utilizar a presente técnica como meio exploratório das grandes linhas de opinião dos sujeitos durante as sessões temáticas, conscientes de que, através da análise de conteúdo, se

podem prosseguir interesses que implicam características de material verbal que são significativas para o estudo de investigação.

Para mais facilmente detectar os pontos comuns do discurso no decorrer das sessões temáticas, preocupámo-nos em expurgar contradições, detectadas nas quatro famílias, após reflexão a partir de segmentos de discurso redundantes, sem que daí tenham resultado alterações de sentido, mas sim um maior grau de clareza.

Na categorização, procedemos de tal maneira que o sentido de cada uma das categorias ficasse evidenciado pela conveniente atribuição de indicadores, sempre direccionados para um levantamento, o mais exaustivo possível.

Em boa verdade, a determinação das categorias obedeceu a “critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade, reciprocidade”(Estrela 1986:468), critérios esses que presidiram à elaboração de quadros de análise cuja estruturação viabiliza uma leitura, pensamos que acessível, de categorias, subcategorias, indicadores e respectivas frequências.

4.2. Recolha de dados.

Os dados relativos ao acompanhamento das modificações de hábitos de trabalho e de lazer nas famílias foram recolhidos através do registo das observações participadas e através de uma ficha de auto-controlo para permitir avaliar o interesse pelo aumento do estímulo cultural.

O processo de recolha de dados desenvolveu-se em três fases:

Uma exploratória, preenchida pela revisão de literatura;

Outra caracterizada pela aplicação dos questionários aos professores e pela primeira fase de recolha dos dados, junto dos alunos, através do recurso a uma escala de diferencial semantico.

A terceira fase caracterizou-se pela recolha dos dados de observação das cinco últimas sessões temáticas realizadas em cada uma das famílias e, ainda, pela ficha de auto-controlo distribuída e preenchida pelas famílias em todas as sessões temáticas. Fez-se, ainda, a recolha das informações relativas aos alunos da amostra constantes das pautas apresentadas no final do ano lectivo, assim como a recolha da segunda fase da escala de diferencial semantico aplicada aos alunos e dos segundos questionários respondidos pelos professores.

Os objectivos desta pesquisa foram feitos em articulação com a revisão de literatura mencionada e com outras técnicas de recolha de dados, como já foi sugerido, Bloom (1982), Estrela (1990), Fortin (1999) Tuckman *et al.*(1994), e Villas-Boas (1999, 2001).

III CAPÍTULO

ANÁLISE DE DADOS

“Que não somente, ousados, se contentam

De sofrerem da terra firme os danos,

Mas inda o mar instabil experimentam,

Verás as várias partes, que os insanos

Mares dividem onde se apousentam

Várias nações, que mandam vários Reis

Vários costumes seus e várias leis,”

Camões (X, 91)

CAPÍTULO III

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo como base as técnicas, os critérios e os instrumentos definidos, e tendo em conta a metodologia utilizada no presente estudo, proceder-se-á de seguida à apresentação dos resultados da escala de diferencial semântico, dos questionários aos professores, das pautas, dos registos das sessões temáticas com os pais e da aplicação da ficha de auto-controlo aos pais, de acordo com os objectivos anteriormente enunciados. Recorde-se que esses objectivos passam a diagnosticar o estudo e a avaliar a acção educativa como capaz de influenciar a inovação e a mudança desta problemática.

A avaliação dos resultados foi feita ao longo de toda a intervenção, havendo a preocupação de estabelecer relações com os dados recolhidos através das fontes, de modo a permitir encontrar resposta através da triangulação de dados, no tempo, espaço e acção para as questões que se levantaram. No final da intervenção com todos estes dados procedeu-se à avaliação da evolução do programa de intervenção em famílias com crianças e jovens em risco.

Desta análise de dados resultaram dados de natureza quantitativa e qualitativa.

1.1 Primeira questão

Recorde-se que a primeira questão, consistia em saber de que forma os pais das crianças e jovens em risco poderiam ser ajudados a desenvolver comportamentos e actividades favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de trabalho.

Procedemos também a uma análise de conteúdo, dados que permitiram avaliar a qualidade do ambiente familiar, bem como o envolvimento das próprias famílias.

Tendo em conta o programa de aconselhamento desenvolvido em cada família durante 10 sessões, apresentamos de seguida os resultados da análise de conteúdo feita aos registos das últimas cinco sessões. No decorrer da apresentação recorreremos a quadros com sínteses parcelares das categorias e subcategorias e com registo dos indicadores.

A frequência das unidades de registo (UR) totais por categoria, correspondem ao somatório de todas as unidades encontradas.

A percentagem das respostas encontradas é determinada em cada subcategoria em relação ao total das unidades de registo da categoria.

As unidades de enumeração (UE) correspondem ao número das quatro famílias que pertenciam os alunos que participaram na experiência.

A percentagem encontrada das unidades de enumeração das subcategorias foi feita em relação ao total das famílias, quatro, de que constam registos de observação participada, como foi definido na metodologia adoptada.

Surgem, assim, duas grandes categorias no decorrer desta análise; a) *o envolvimento das famílias com crianças e jovens em risco*, b) *a qualidade do ambiente familiar*.

1.1.1 - O envolvimento familiar

A forma como a família se envolve e participa no acompanhamento dos seus filhos verifica-se ao longo deste estudo.

Nos dias que correm, ao contrário do que acontecia antigamente, cada vez mais se dá valor a sistemas de ensino que estimulem o gosto por aprender e que desenvolvam nos alunos formas de descoberta, isto é, que se tornem mais activos na sua aprendizagem.

O processo tem de ser autónomo e, como tal, o processo de ensino aprendizagem tem de planear quais os seus objectivos e estratégias para os alcançar, decidir que outros conhecimentos ou recursos irá necessitar, avaliar-se e reflectir acerca do que pretende. Esta nova visão da aprendizagem envolve a família e baseia-se na reflexão crítica do que se faz, de modo a influenciar os processos, neste caso, os hábitos de trabalho e de lazer das famílias que podem influenciar os filhos, tal como foi tratado na revisão de literatura. Foi isso que pretendemos com o programa de intervenção.

Assim, na primeira grande categoria encontrada, o envolvimento familiar, foram identificadas doze subcategorias referidas no **Quadro VIII**, que passaremos a analisar.

a) *A preocupação da família em ir à escola*

As famílias envolvem-se, parecem sentir mais preocupação com os seus filhos, contam à investigadora visitadora as suas intenções de ir à escola, e o que sucede quando vão efectivamente.

Família F1

A família F1 refere: "...Eu fui lá", "...Fui à escola falei com a Directora de Turma", "...Mas a Directora não estava", refere "...vou lá de novo", "...eu tenho de ir à escola". Conta á investigadora visitadora: "...Se não fosse a Dona eu nunca lá ia", "...tenho de ir falar à escola", "...mas agora é mais fácil", "...já conheço a Directora de turma". Acrescenta: "...eu vou lá um dia destes". Comenta "...volto a dizer o que acho", preocupa-se "...para saber como ele vai", acrescenta "...a Directora falou muito bem comigo". Considera que "...mas agora é mais fácil" e refere "...eu vou lá um dia destes".

Família F2

A avó preocupa-se: "...o meu filho tem de ir à escola falar com os professores".

Família F3

A mãe refere: "...Oh Dona eu telefono", "...vou lá um dia destes", "...aproveito e trago as notas do primeiro período", "...mas depois vão dizer mal do A3", "...eu não gosto disso", "...as reuniões são sempre a horas que eu não posso ir". A mãe vai à escola e "...já na escola a mãe comenta: "...tive de ir com ele ao Hospital", "...estou de novo preocupada". Vai novamente à escola: "...eu fui à escola falar com a Directora de Turma".

Família F4

A família F4 refere: "...eu não costumo ir à escola das A4 e A5", "...lá só dizem mal delas", "...depois há barulho", "...zangamo-nos todos", "...eu fico toda envergonhada", "...eu tenho muita vergonha", "...não são assim como a Dona", "...o meu marido zanga-se muito", "...também não vai", "...A4 e A5 trouxeram um recado da Assistente Social", "...querem que eu vá à escola", "...fiquei muito preocupada". Acrescenta "...Ai sim!" Pergunta à investigadora visitadora "...o que é isso?", "...eu até posso ir a essa hora". Acrescenta "...mas o meu marido não pode". Sabe que "...não dá a essa hora". Depois dá a sua opinião: "...com os outros pais é que não queremos", "...eu tenho muita vergonha" e diz

porquê: “...pois às vezes a Directora de Turma diz mal deles à frente dos outros pais”. Refere que “...ninguém gosta” e “...depois não vamos lá”. Comenta: “...vou ter de ir à escola”. Reconsidera a opinião da investigadora visitadora: “...a Professora tem razão”, “...vou lá e digo, que falo com a professora”, Pede à investigadora visitadora “...não pode ir comigo?” Refere porquê “...eu fui chamado à escola”.

Síntese:

Constata-se que as quatro famílias referem, em momentos diferentes, a sua preocupação em ir à escola e, num momento posterior, parecem ficar mais atentos à sua responsabilidade como pais. Como a família F4 refere preocupa-se em ir à escola mas, por outro lado, parece ter medo do que o Director de Turma lhe possa dizer na frente de outros pais.

b) Compreensão das dificuldades de aprendizagem dos filhos

A família percebe onde está a dificuldade de aprendizagem dos filhos e transmite à investigadora visitadora a essa consciencialização, como se pode ver pelos extractos seguintes. Porém, expressam também as suas próprias dificuldades.

Família F1

A família F1 refere: “ não percebe muito”, “... tem muitas dificuldades a matemática”, “ já pensei em arranjar uma pessoa que lhe ensinasse matemática”. Compreende as dificuldades do seu filho: “...teve duas negas a Português e a Inglês”. Fica atenta e sabe que : “...a Professora deu-lhe satisfaz menos a Matemática”. Refere: “...a Inglês tem muitas dificuldades”. Percebe que “...não sabe escrever assim muito bem”, “...tem muitas dificuldades”. Explica que o problema “..é que não compreende muito bem”.

Família F2

A família F 2 refere: “...tem algumas dificuldades em compreender o que lê”, “ não faz nada na aula de Inglês”, “...A2 diz que a Inglês não percebe e não quer”, “...ele fez teste e não sabia o que queria dizer”. Perguntou à Professora e “...ela disse que não podia explicar” (referia-se ao dia em que fez o teste) “...o teste de Português é muito grande”, “...é muito complicado”, “...ele tem muitas dificuldades”, “...diz que não percebe nada de Inglês , “...tem muitas negativas”.

Família F3

A família F3 refere: “ele está muito mal a Inglês”, “...não compreende nada”, “...tem muitas negativas”, “...diz que não é capaz”, “...ele não gosta de Inglês”, “...tem muitas dificuldades em perceber bem”, “...não compreende nada”. A mãe considera que: “...se não compreende deve perguntar ao Professor”, “...não percebe nada de Ciências”, “...nem sabe em que parte da matéria vai”, “...anda a dar o coração”. “Referindo-se ao filho diz: “...ele não quer trabalhar”, “...ele não percebe o que vem nos testes”, “...ele está muito mal a Inglês”, “...diz que não percebe nada”, “...depois não sabe fazer”, “...ele tem de estudar e gosta pouco”, “...não teve nota boa”, “...ele diz que não gosta”. Preocupa-se: “...ele não estuda nada e tem de fazer os trabalhos”...”tem de levar os trabalhos para a escola”.

Família F4

A família F4 refere: “...A5 tem problemas na fala”, “...é um bocadinho gaga”, Ao referir-se às duas filhas A4 e A5 diz: “tiram más notas na escola”, “não sei o que fazer”, “...parece que tem dificuldades no Inglês”, “...nós não sabemos explicar nada a elas”. Acrescenta “continuam com muitas dificuldades”.

Síntese:

É sobre as dificuldades que os pais muitas vezes parecem revelar a sua preocupação. Por outro lado, parecem mesmo capazes de identificar o modo como os filhos acompanham o estudo. Todas as famílias têm a noção das dificuldades dos filhos na aprendizagem das matérias e salientam o Inglês como uma das maiores dificuldades. Parecem conseguir transmitir à investigadora visitadora os pontos de maior dificuldade que encontram nos filhos.

c) *Modo de Acompanhar o Estudo*

As famílias transmitem à investigadora visitadora as dificuldades que encontram no modo de acompanhar o estudo dos filhos.

Família F1

A família F1 acrescenta: “...precisa de mais tempo para estudar”, “...é muito distraído a estudar não percebe muito”, “...mas é preguiçoso para estudar”, “...tem algumas dificuldades”, “...é pena

ele não sabe estudar mais”, “...eu digo para ele estudar, mas ele não sei”, “ele é muito distraído”. “...já estuda mais um bocadinho”. Diz que o filho pede ajuda, “...já pergunta à irmã como deve fazer”, mas considera que o seu filho “...devia era estudar”, e acrescenta “...ele tem-se esforçado, já noto alguma coisa”. Contradiz-se “...mas ele não lê nada, não estuda eu vejo isso nele”. Mas insiste e pede para A1 para se sentar e ler para nós,” faz-lhe perguntas, continua a insistir ”,”...eu agora quero saber o que ele tem que fazer de trabalhos de Português e vou fazer igual”.

Família F2

A família F2 refere que o seu neto:“...não compreende nada”, “...o pai tem mandado estudar o filho todos os dias”,“...eu digo para ele estudar”,“...mas ele não sei”, “...o meu marido diz-lhe para ele ler todos os dias a matéria”, “...a professora não explica aquelas palavras” E a avó acrescenta “...o meu filho manda ele estudar aqui na cozinha”, A avó repara que“...A2 está muito preocupado em estudar a matéria”,mas “...é muito distraído”.

Família F3

A família F3 diz: “...ele não quer trabalhar” , “mando ele fazer trabalhos”, “...ele faz cinco minutos”, “...ando sempre a ver se ele faz trabalhos, se não faz trabalhos”, “...já vai fazendo”, “...mas com dificuldade”, “...não estuda nada.”

Família F4

A família F4 diz:“...eu mando estudar e fazer os trabalhos”, “...até os mando sentarem-se aqui na mesa”, “...estudam muito pouco cá em casa” , “...A5 não gosta da Escola ”...eu já lhe pergunto quais as dificuldades que tem”, “...pergunto sempre quando vai ter teste.”, “...eu quero ver os testes.”, “...agora ando sempre a ver e eu sei”. Insiste com o filho”...tens de estudar”, “...vais já estudar”, “...vem para aqui”, “...faz, então eu não vou sair daqui se tu não os fizeres”. Pergunta: “...e as caderneta mostra lá?”, “...eu digo sempre se tu estudares e tiveres nota eu dou uma recompensa”, “...já está a fazer os trabalhos de casa”

Síntese:

As famílias parecem sentir dificuldades no modo de acompanhar o estudo dos seus filhos mas conseguem, agora, enunciar que os seus filhos necessitam de mais tempo para estudar e, por vezes, sentem que estudam pouco. Por isso, intervêm mandando-os estudar, fazendo-lhe perguntas, acompanhando a realização do trabalho de casa, interrogando sobre os testes e prometendo recompensas. Verificámos que todas as famílias já acompanham o estudo dos jovens em risco e parecem identificar o porquê das dificuldades nas aprendizagens, embora a percentagem desta subcategoria seja apenas de 2,59%.

d) Contacto da família com os professores

A actuação junto dos familiares parece ter desenvolvido uma melhor comunicação presencial com os professores, nomeadamente com a Directora de Turma e a partilha de experiências com a escola.

E assim, de acordo com a análise efectuada, os pais decidem ir à escola falar com os professores, parecem conhecer melhor os problemas de comportamento dos filhos, assim como as dificuldades.

Família F1

A família F1 conta: "...falei com o Director de Turma". "...a Directora falou muito bem comigo", "...ela disse que A1 mudou um bocadinho", "...não deu muita esperança a Inglês", "...a Inglês tem muita dificuldade", "...é muito distraído nas aulas", "...é pontual na escola", "...A1 faz rir as pessoas", "...a professora de Inglês foi dizer que A1 lhe faltou ao respeito", "...ele estava a fazer coisas", "...o meu A1 não passou a matéria", "...tem duas negas a Português e a Inglês", "...mas disse que se tiver três a Português passa", "...a melhor que tem é a Música", "...a Educação Física". Considera que a "...Moral não interessa nada". Percebe que "...se ele falta não pode ser", "...a professora de Inglês disse que o melhor é ele não ir às aulas." Acrescenta "...ele não faz nada". Percebe que "...só se ri". Sabe que o seu filho "...fala crioulo com os outros". Comenta o que a Professora de....diz: "...ainda disse que é racismo dele contra os brancos". "...Já conheço a Directora de Turma", "...disse que as professoras gostam de A1", "...mas às vezes ele falta", "...não faz ele falta", "...não faz o que eles mandam", "...é preguiçoso para estudar", "...a Directora disse que ele está muito bem", "...a Matemática teve satisfaz menos", "...não estudou, tem dificuldade", "...deu umas faltas". Comenta: "...ele não faz nada".

Família F2

A família F2 conta: "...fui à escola falar com a Directora de Turma", "...ficou muito contente por me conhecer", "...foi a primeira vez que fui lá", "...ele tem sala de estudo à quinta-feira", "...foi para lá desde a primeira reunião". "A2 subiu um bocadinho a Ciências", "...subiu a matemática", "...disse que não é capaz de ler", "...distrai-se muito", "...não faz nada na aula de Inglês", "...ralham-lhe muito lá na escola", "...só assim conseguem que ele faça os trabalhos", "...porque se o obrigam ele faz", "...disse que é o que nós pais devemos fazer", "...disse que nós temos de ajudar o nosso filho", "...a Directora disse que ele teve teste a inglês", "...deram ao meu marido um número de telefone", "...quem deu foi a Assistente Social", "...o meu marido falou com uma empregada", "...mandou telefonar de novo", "...a investigadora que vem cá a casa fez a ligação da escola", "...foi marcada uma consulta para 1 de Abril", "...às 14 horas", "...o meu marido falou com a médica", "...de lá pediram para falar com a Directora de Turma", "...a Directora disse que A2 não se integra" "...que o A2 não era muito bem aceite na turma", "...nem se integra nem os colegas o integram", "...ele anda sempre sozinho", "...disse que ele estava na escola desde o ano passado", "...disse que já no ano passado teve problemas na turma", "...este ano só teve positiva a EVT", "...a Directora disse que ele brinca consigo próprio", "...disse que o Psicólogo não o sabia tratar", "...por isso foi para o médico", "...disse que faz gestos com as mãos", "...brinca muito", "...é muito desorganizado", "...disse que ao nível da compreensão ele percebe", "...mas têm de se explicar bem".

Família F3

A família F3 refere: "...a Directora de Turma disse que A3 se portou muito mal", "...nas aulas de Música", "...não leva o material", "...no Estudo Acompanhado não quis trabalhar", "...não gosta do que está a fazer", "...em Português diz que desenha", "...em vez de fazer o que a professora manda", "...conversa muito nas aulas de EVT", "...ela disse que o A3 se porta muito mal", "...todos os professores têm queixa", "...até na aula de Inglês ele se porta mal", "...por causa de uma cadeira", "...a Directora disse que ele tem seis negas", "...até teve a Português", "...a Área de Projecto", "...nesta disciplina teve negativa"

Passados uns tempos referiu que: "...a Directora disse que ele estava um bocadinho melhor", "...ele tem estudado", "...ela disse que não contavam só os pontos", "...diz que A3 está a portar-se muito mal", "...já tira o material da pasta", "...arranja chatices por causa de cadeiras", "...a Directora disse que já tirou positiva a História".

Família F4

A Família F4 refere: "...a Senhora nem sabe!", "...fui recebida muito bem lá na escola", "...pela Directora de Turma", e também "...com uma professora numa sala pequena", "...disseram que se preocupavam muito com os meus filhos", "...resolveram que eu ia visitar uma escola nova", "...eles disseram que a investigadora tinha feito uma reunião com eles", "...achou bem que eu fosse conhecer a escola", A mãe dá a sua opinião: "...eu concordei com eles", "...disseram que era melhor para as minhas filhas", "...vem cá a carrinha buscá-las de manhã", "...vem trazê-las à noite", "...comem lá", "...elas estão a comportar-se melhor", "...disse a Directora de Turma", "...continuam com muitas dificuldades", "...até tiram positiva a ciências", "...estão a melhorar", "...também disse que agora não faltam às aulas tantas vezes" Refere-se à investigadora, "...já estão melhores", "...disseram tudo que a Senhora andava cá a fazer", "...leram um papel várias vezes", "...eu depois tive de assinar", "...mas isso foi na escola da minha filha mais nova", "...na das outras eu não digo o nome", "...peço desculpa", "...mas ela disse tudo o que a senhora fazia aqui connosco", "...fiquei muito admirado por eles lá saberem", "...até já sabiam que a A4 ia ser cabeleireira", "...que a A5 gostava de jogos de futebol assim". Acrescenta que o que disseram na escola foi o mesmo que o investigadora visitadora disse em casa: "...a senhora a disse que morava em Vale de Vinhas", "...pois eles lá têm tudo escrito", "...até disseram que a Dona é da Comissão de Menores", "...o nome eu não digo, desculpa", "...quis convencer o meu marido".

Síntese:

Os pais, quando falam com os professores, começam por se aperceber de que é muito importante dar a sua opinião, constata também o que se passa com os filhos na escola e parecem compreender melhor as suas necessidades e problemas.

e) *Opinião da família sobre os seus filhos e sobre os professores.*

A família revela aos professores a sua opinião sobre os filhos e parece reconhecer as atitudes dos filhos quando dizem o que pensam, quando vão à escola e sabem que existem regras na escola que os filhos precisam de cumprir.

Família F1

A família F1 refere: "...ele pode ser irrequieto", "...mas não falta ao respeito a ninguém" Contestam o que a Directora de Turma lhes diz "...não é verdade", "...eu disse que A1, estava a

fazer as coisas a professora não lembro de quê, apagou o quadro”, “...o meu A1 não passou a matéria”, “...eu disse à directora”, “...isso não pode ser”. Fala da Directora de Turma “...ela é muito simpática”. Faz comparação com a investigadora visitadora “...é assim como a Dona”, “...parece que se está a interessar por A1”, “...mas ele tem algumas dificuldades”, “...eu acho que ele devia ter apoio”, “...como os colegas têm”, “...isso é que eu acho”. Considera que na escola “...não se estão a preocupar muito”. Acrescenta que “...eu entreguei ontem os papéis”. E diz para quê, “...para justificar as faltas”. Mas não compreende “...depois aparecem faltas” Acrescenta, “...já não percebo nadinha”. Refere-se às faltas de atraso do seu filho.

Família F2

A família F2 refere: “...eu disse que ele não disse nada em casa” Refere-se ao teste de Inglês: “...como não gosta de Inglês deve ter sido por isso”. Considera que “...o meu filho precisa de ajuda”, “...eu disse à Directora que os problemas do meu filho começaram com 5 anos de idade” considera que “...ele parecia que tinha dois”.

Família F3

A família F3 refere: “...tive de ir com ele ao hospital”. (refere-se a uma chamada urgente da escola), “...já nem vai ao teste de Português” diz porquê: “...se não estiver melhor” conta que “...já falei na escola”. Acrescenta que “...ele até vomitou”. Conta: “...fiquei muito preocupada”. Salienta que “...na escola ainda não descobriram quem foi”. No decorrer das reuniões acrescenta: “...eu aborreci-me e disse”, “...então ele teve positiva nestes pontos”. Mostra os pontos: “...levei fotocópia”. Não concorda: “...deram a A3 negativa” e salienta “...eu não percebo” conta à investigadora visitadora: “...Directora explica mas a mãe não concorda: “...eu disse desculpa Directora”, “...A3 está sempre com dificuldades tira positiva” Considera que “...primeiro ao telefone não era assim” ao telefone: “...estava sempre tudo bem” Comenta “...a Senhora que vai lá a casa diz para eu dar chocolate”. Comenta ainda que diz: “...Levar A3 a um sítio porque conseguiu positiva”. Refere que “...está sinalizado tem dificuldades” contesta a opinião “...as Donas aqui dão negativa”. Considera que: “...não pode ser”. Acrescenta, “...eu zanguei-me muito” Conta que: “...a Directora também se chateou”. Salienta que a Directora “...ouviu o que eu disse”. A sua contestação fez com que a Directora “...até teve de me atender às 6 horas e 30 minutos,” e diz porquê: “...porque eu trabalho à hora que ela atende”..

Família F4

A família F4 refere: "...se calhar até vão ganhar algum dinheiro". Acrescenta que: "...o meu marido ainda não resolveu". Acrescenta: "...também tem de tratar de legalizar as minhas filhas". Acrescenta que concorda a investigadora visitadora "...sim eu deixo a Dona vir a minha casa" e diz porquê: "...porque é boa pessoa". Acrescenta "...tenho pena de a Dona não ser professora delas". Salienta: "...porque ajuda muito" convida a investigadora visitadora "...todos os anos vamos a Fátima. Se a Senhora quiser vir connosco" refere-se à investigadora visitadora "...o meu marido disse-lhe a ela", refere-se à Directora de Turma, "Conta à investigadora visitadora que perguntou à Directora de Turma, " porque é que a Dona não vai lá a casa?", "...a Dona nunca lá apareceu, como faz a Visitadora ...". Acrescenta: "...a conversar connosco" Comenta "...assim a Directora calou-se" Conta à investigadora visitadora "...o meu marido disse que a Senhora se interessou" Considera: "...em nos acompanhar quando eu pedi". Revela "...para ver o colégio dos filhos" E diz como: "...para serem cabeleireiras e ainda comem lá". Salienta: "...o meu marido disse isso" conta à visitadora "... a Dona não foi porquê?" Considera que a Directora de Turma é que devia fazer esse papel "...não é a Directora de Turma?" Considera que "...a visitadora que foi a casa foi a única que nos acompanhou" e diz porquê "...porque se interessou por nós", "...ela não respondeu".

Síntese:

Todas as famílias parecem transmitir e dar a sua opinião sobre a escola. A mãe de A1 parece responsabilizar a Directora de Turma.

A Família F2 conta que os problemas do filho devem ter começado aos cinco anos de idade e acrescenta que a criança, nessa altura, parecia que tinha dois anos de idade.

A Família F3 parece ficar muito preocupada com o filho, quando recebe uma chamada da escola e tem de levar o filho ao Hospital e, por esse motivo, falta ao teste de Português. Comenta com a Directora de Turma que não concorda com as notas atribuídas ao filho porque este se esforçou e tem positiva nos testes. Mostra os testes e leva fotocópia. Explica o que a investigadora visitadora manda fazer. Sabe que o filho está sinalizado na escola, mas a opinião da Directora de Turma não muda. Consegue que a Directora de Turma a receba a uma hora mais adequada ao horário do seu trabalho.

Na Família F4, o pai responsabiliza-se por legalizar as suas filhas. Concorde com as visitas do investigadora visitadora. Mostra-se descontente com a opinião da Directora de Turma quando esta insiste para que a família não receba a investigadora visitadora. Esta família formula a sua opinião em relação à visitadora "...tenho pena que não seja professora delas" e diz porquê: "...porque ajuda muito", evidenciando a desvantagem da primeira no exercício do seu papel.

f) Ajuda e cooperação da família

A adaptação da família a uma nova estratégia parece ter sucesso e deixa-se ajudar no desempenho das suas obrigações, ajuda essa que é prestada pela investigadora visitadora. Os pais aprendem com a visitadora, deixam-se envolver de modo a estabelecer uma melhor cooperação com a escola. É notório que a família se esforça para tentar diminuir as dificuldades dos filhos, ajudando-os de diversas formas.

Família F1

A família F1 refere: "...ele estuda aqui", "...eu digo muitas vezes para ele estudar", "...se não estudas não sei como é que vais fazer", "...tenho falado com o A1 todos os dias até me chateio eu", "...pergunto ao A1 quando são os testes", "...vou obrigá-lo a ler alto para mim", "...depois faço perguntas". "...Mostra o calendário onde marca os dias dos testes do filho", "...eu digo tens de estudar para ser alguém", "...eu já pergunto quais são as dificuldades que A1 tem", "...pergunto sempre quando vai ter teste", "...eu quero ver os testes", "...agora ando sempre a ver e eu sei", "...tens de estudar", "...vais já estudar", "...vem para aqui", "...faz, então eu não vou sair, se tu não os fizeres", "...as cadernetas mostra lá?", "...eu digo sempre se tu estudares e tiveres nota eu dou uma recompensa", "...já está a fazer os trabalhos de casa", "...já estuda mais um bocadinho", "...já pergunta à irmã como deve fazer", "...devia era estudar", "...ele tem-se esforçado já noto alguma coisa", "...mas ele não lê nada", "...não estuda eu vejo isso nele", "...mas insiste e pede a A1 para ler para nós", "...eu agora quero saber o que ele tem de fazer de trabalhos de português", "...vou fazer igual Dona".

Família F2

A família F2 refere: "...o pai tem mandado estudar o filho", "...todos os dias ele já começou a estudar", "...ele mostrou que teve muito bom a Matemática na ficha", "...mas no teste teve

não satisfaz”, “...a prima diz que a Professora marcou trabalho de casa”, “...mas tem de fazer os trabalhos para trás”, “...ele já se senta aqui na cozinha, eu vi Dona”, “...o pai já lhe pede os cadernos”, “...quis saber os dias dos testes”, “...foi com o meu filho ver o sítio aonde tem de estudar”, “...subiu a Ciências”, “...e a Matemática”, “...ele tem estudado todos os dias”, “...ele hoje teve teste a Inglês”, “...já o estamos a acompanhar mais”, “...é o pai que manda senta-se lá em cima e estuda”, “...ele percebe se estuda muito”, “...teve positiva a música”, “...estou a ajudar o A2 a ser mais organizado nos cadernos”, “...já o ajudei a dobrar os testes”, “...marco aqui neste caderno”.

Família F3

A família F3 refere: “...tem de fazer os trabalhos para levar para a escola”, “...pergunto se faz os trabalhos”, “...a Matemática até que não é mau de todo”, “...A3 leu muito e até muito bem”, “...eles estudam aqui mesmo na cozinha”, “...ele ainda o ensina”, “...agora vou perguntar mesmo”, “...ele tem de aproveitar e estudar”, “...eu digo tem de perguntar sempre na escola”, “...eu mando sempre ele fazer os trabalhos da escola”, “...vai ter de estudar primeiro”, “...eu ando sempre a ver os cadernos”, “...eles têm de estudar aqui”, “...vou perguntar sempre se levam tudo tem de ser”, “...eu ando sempre a ver se faz ou se não faz”, “...eu disse para ele pedir à Professora que explique sempre”, “...a Professora lá tem de explicar”, “...ele anda a dar o sangue”, “...ele já começou a estudar”, “...eu já mudei já lhe vou dizendo isso”, “...o meu pai tem a 4ª classe ainda lhe pode ensinar”, “...ele tem de pegar no livro para ler e estudar”, “...saber o que aquela página conta”, “...tem de saber como fazer com o tempo”, “...estuda hoje o que vai ter amanhã”, “...estás a ouvir A3”, “...vou-te dar que fazer”, “...vais ter de ler A3”, “...eu vou ler contigo”, “...eu agora mando ler alto”, “...faço-lhe perguntas”, “...o irmão ajuda-o em casa”, “...o meu pai também lhe ensina”, “...ele leu para mim no livro”, “...leu um texto da aula de Português”, “...eu mandei estudar o que ele tem mais dificuldade”, “...eu vejo ele fazer trabalhos”, “...eu mando ele fazer”

Família F4

A família F4 refere: “...eu mando sempre estudar”, “...fazer os trabalhos”, “...vou sempre saber quando são os testes”, “...isso vou”, “...até marco aqui no calendário”, “...eu até mando sentar aqui”, “...aqui na mesa é que se fazem os trabalhos”, “...já começaram a passar os

cadernos a limpo”, “...eu bem os mando”, “...mas nem sempre obedecem”. “...o pai tem mandado estudar o filho”, “...todos os dias ele já começou a estudar”, “...ele mostrou que teve Muito Bom a Matemática na ficha”, “...mas no teste teve não satisfaz”, “...a prima diz que a Professora marcou trabalho de casa”, “...mas tem de fazer os trabalhos para trás”, “...ele já se senta aqui na cozinha, eu vi.

Síntese:

A família, efectivamente, parece ter ajudado os filhos e cooperar com a escola.

Embora se distinga uma menor cooperação por parte da família F4, segundo a própria mãe (...eu mando e não obedecem). A família não consegue que as filhas lhe obedçam.

Em todas as outras famílias o acompanhamento parece verificar-se, implicando uma série de estratégias.

Todas as famílias parecem, querer ajudar os filhos nos trabalhos, de modo a melhorar as suas competências como pais. Parecem, pois, estar mais atentos quando tentam cooperar na ajuda aos filhos.

g) Aprendizagem da família com a investigadora visitadora

Os pais aprendem a ter novas aptidões, novos conhecimentos, novas vivências.

Os pais parecem ter conseguido aplicar-ser no decorrer das sessões temáticas.

Família F1

A família F1 refere: “Lanchas e vais estudar”, - “...eu zango-me contigo”, “come alguma coisa.” Ao falar da caderneta pergunta ao filho: - “Então não destes para assinar?”, “...se tu tiveres nota boa eu dou uma coisa ” Já utiliza o reforço positivo, e pede ajuda à visitadora, como Dona explique-me bem?”. “...Já o fui inscrever na Biblioteca ”. Explica à visitadora que esse facto “...o ajuda no Português”. Ainda faz queixa dos professores à visitadora: “...não assinaram nadinha”, “...eu escrevi aqui, lembra-se?”, A mãe pede a A1 para ler ...Lê para mim e para a tua avó” Refere que “ leu este livro aqui”, “e até nos contou a história”. A mãe mostra-se interessada em saber os resultados dos testes: “eu agora quero saber, o que ele tem de fazer a Português”. “ eu marco aqui os dias dos testes no calendário”. Fica muito zangada quando a visitadora lhe diz que o filho está a começar a faltar às aulas e refere: “...eu vou passar a ir contigo todos os dias de manhã”, “tem de ser ”. Repreende o filho: “... Vou dizer à tua avó para não te dar dinheiro”.

“escondo-te a bola”, “ eu já a guardei”. Pergunta à visitadora: “...O que faço Dona?”, “... o meu filho não tem livro de Música”. Fica admirada: “...escrevo assim.”, “não posso comprar o livro”. “...mas agradeço que dê ao meu filho fotocópias”; “aqui escrevo o meu nome”, “...ali o nome da disciplina” Esta mãe começa a mostrar como deve proceder com o seu filho: “ tens de te portar bem na escola”, “...Vou falar com o meu filho”. A família aprende com a visitadora.

Família F2

A família F2 refere: “... fomos ao Museu da Marinha”, “...ele viu lá um aquário com peixes”, “...Quando chegou a casa foi buscar o livro”. Comenta com a visitadora muito admirada: “...estava lá essa matéria!”, “foi o que aconteceu”, “por isso vamos passear para o Palácio de Queluz”. E refere o dia: “ no próximo sábado”. A avó também comenta à visitadora que: “ o meu filho levou A2 a passear”. A mãe do A2 conta à visitadora que : “...pensei ir de novo ao Museu da Marinha” E diz porquê: “...tirar umas fotos”, “...para ele mostrar lá na Escola”. A mãe refere que: “ já fui falar com o Director de Turma” Refere que o Palácio de Queluz: “...está cheio de história.”, “... vem nos livros”. Manda o filho procurar “...vais ver se no livro de história fala”, “...já ajudei a organizar os testes”, “agora quero sempre saber quando tem testes”, “...marco aqui neste caderno”. Pede ao filho para ler os títulos dos jornais: “ anda cá A3 lê, aqui.” Refere ainda que: “ vimos um filme com paisagens muito lindas”, “ eu não deixo ele ver TV depois das 9 H e 30.”, “ há programas muito maus”. Mas fica contente quando se apercebe que o seu filho começa a estudar: “ele já se explica melhor.”, “ a Dona hoje vem cá falar de quê? ”E conta-nos: “ nós já temos estado mais atentos.” Quando a visitadora lhe pede para acompanhar mais o filho, e lhe fala sobre TV a mãe refere que: “quando vê TV “...é muito difícil ao que ouve e vê nas legendas” Compreende que o filho não tem tempo de ler tudo.

Família F3

A família F3 refere: “...é melhor ter uma ajuda assim”, “...o que é?”, “Para que é?”, “...ó Dona mostre , mostre.”, “...Será que vai dar resultado?”, “eu ando a ver os cadernos”, “...eles têm de estudar aqui”, “ vou perguntar sempre se eles levam tudo”, “...já o vejo a pegar nos livros”, “tem de ser”, “...”eu não quero que ele falte”, “...eu digo sempre sempre a meu A3, para não faltar às aulas” E diz: “ele tira boa nota, eu dou prenda”, “...mas têm de merecer isso”, “...”eu digo sempre”, “...eu já mudei”, “...já lhe vou dizendo.” Refere-se à visitadora como uma pessoa útil “...a dona tem razão”, “ eu vou comprar uma coisa”, “ um chocolate”, “...um fato de treino.”,

“uma flauta para as aulas de Música”, “..ele ajuda cá em casa”. E comenta com o visitadora quando falam do filho: “você A3 vai perguntar o que não sabe aos professores”, “ mas tem de saber primeiro” refere-se á materia das aulas. “..vou ter de lhe comprar um relógio, para ele controlar as horas”, “...eu já disse”, “ se ele estudar dou uns sapatos Nike e um perfume”. Fala com a visitadora e comenta: “...eu isso não perguntava”, “...vou perguntar mesmo”, “...”vou fazer o que a dona diz”, “...eu mando sempre A3 para a escola a horas”, “...eu agora telefono antes de sair” Refere-se ao seu emprego; “deixo a roupa deles pronta”, “...Já vão com o leite e farinha”, “...almoçam lá”, “eu não sabia que havia tanta coisa na escola”. Parece admirada quando escuta a visitadora.

Família F4

A família F4 refere: Quando falam de ir à escola: “Eu até lá posso ir a essa hora”, “...sentem-se e não chateiem”, “..pouco barulho.”, “...eu já a preveni”, “...para não voltar a fazer isso”, “...a mãe manda ir buscar as cadernetas”, “...a mãe manda ir buscar os cadernos diários”, “ eu até mando sentar-se aqui a fazer os trabalhos” “...mostra aqui à professora”, “...Já comecei a beber leite”, “...até é bom”, “...a mãe ouve atentamente”, “...o pai concorda”, com o que a visitadora lhe diz: A mãe sugere às filhas que peçam ajuda na escola aos professores “... na aula falas com o Professor como falas comigo”, “...mas vou saber quando são os testes”, “...eles já começaram a passar o caderno a limpo”, “...com as canetas de cor”, “...eu mando,”. Nós tentamos que se portem bem, só nos dão problemas”, “...sim todas ajudam a arrumar a cozinha e a fazer o almoço”, “...a limpar a casa”, Refere que a sua filha A4: “é muito desarrumada”, “...não põe a roupas no sítio” Quando a visitadora fala aos pais para irem à escola .Comentam: “ Dona já tinha dito da outra vez a hora de atendimento”. Isto denota que estão atentos a tudo o que a visitadora lhes diz. E pede o meu telefone “..importa-se de me dar o telefone “, “é mais fácil se tiver que lhe perguntar alguma coisa” refere-se a não compreender o que a Directora de Turma possa dizer.” Pergunta se na Escola “ são assim simpáticos como a Senhora? ” Pergunta : “A Senhora sabe porquê que ela quer falar comigo?” refere-se à Assistente Social”... Vou ter de ir à escola”. Parece convencida, diz que vai lá :- “ eu falo aqui com a investigadora” referia-se a ir lá casa e depois pede-nos.- “...não pode ir comigo”.

Esta família tem muitos problemas de integração e sentem-se constrangidos em ir á escola.

Síntese:

Todas as famílias do grupo experimental parecem ajudar os filhos, através dos conhecimentos adquiridos nas sessões com a investigadora visitadora.

As famílias parecem envolver-se em muitas actividades propostas pela visitadora e mostram-se interessadas e atentas nas tarefas propostas.

A Família F1 tem uma posição interessante: começa a motivar-se a si própria no decorrer das sessões temáticas ("Como, Dona? Explique-me bem!") Além disso, começa a avaliar o comportamento dos professores quando estes não correspondem ao esperado, nomeadamente no preenchimento das cadernetas.

h) A Família estimula rotinas diárias

As famílias, parecem estimular nos filhos rotinas diárias, incutindo hábitos de trabalho e de lazer que têm a ver com uma maior regularidade quotidiana das relações familiares. Começam a valorizar o esforço e a autodisciplina, o que, de certo modo, se coaduna com o adiamento de recompensas imediatas para atingir objectivos a médio e longo prazo.

A ocorrência destes aspectos reflecte-se, segundo Villas-Boas (2000) e Bloom (1982), na responsabilização da criança e na sua capacidade de organização.

Consideramos que as famílias parecem envolver-se em todo o processo de acordo com o programa elaborado por nós para as 10 sessões para cada família e, definição de estratégias.

As famílias parecem ter aderido positivamente, evidenciando os seus procedimentos.

Família F1

A família F1 refere que o seu filho A1: "...deita-se cedo, "...levanta-se cedo". Obedece à mãe "...ajuda sempre que peço", "...vai às compras comigo", "...ajuda a fazer a cama". "Só mandado é que faz", porque a mãe refere: "...mas só quando eu lhe peço". Mas refere que: "...ele ajuda isso ele ajuda", "...a limpar", "...ele faz tudo o que eu mando", "...ele vem sempre para casa de pois das aulas", "...ajuda-me e só depois brincar". Quando a visitadora lhe sugere como fazer, responde: "...isso ele faz sempre, toma o café e come pão", "...ele faz isso desde pequenino", "...deve comer alguma coisa e depois estudar", "...se tem fome sabe onde ir buscar". Conta à visitadora "...oh! Dona, quando o meu filho chega a casa come alguma coisa", "... depois, senta-se a fazer os trabalhos", "...só depois é que vai ver televisão". Reforça que: "...até vai comer sozinho", "...é ele que faz o seu café", "...que arranja o seu pão", "... depois senta-se a fazer os

trabalhos”.

Família F2

A família F2 refere: “...aqui posso estudar eu”. O pai refere ainda que: “...esta casa não tem condições nenhuma”. Quando o visitador lhe refere que pode distribuir tarefas, este pai concorda: “...tem razão, vou distribuir tarefas a todos cá em casa”. E acrescenta: “...a M...vai ter de ajudar em vez de se pôr a dormir pelos cantos”, “...eu vou ter de ajudar também”. O pai foi mostrar-lhe o sítio onde deveria estudar e acrescenta: “...tens de estudar aqui”, “...agora tens de fazer a tua cama todos os dias”, “...tens de dobrar o pijama”, “...tens de ajudar a tua avó”. A2 chama o visitador: “...anda ver o meu quarto”. Refere: “...está muito arrumado, fui eu”, “...fui eu sozinho.” Refere ainda que: “ontem deitamo-nos às 9 horas e 30 minutos. A avó diz à visitadora: “...obrigado pela ajuda”, “...eles pensavam que eu é que tinha de fazer tudo sozinha”, “...eles agora têm de me ajudar”. A avó fala que a visitadora “...ainda foi bom vir cá”, “...eu fazia tudo”, “...lavava”, “...passava”, “...limpava”, “...fazia as dietas deles”, “...agora é um descanso”. A tia é que “...vai ao fogão ver o que há nas panelas, “...põe comida no prato”, “...leva o prato e liga a TV”, “...senta-se e não cumprimenta ninguém”. O pai refere: “...não sei por onde começar, não sei”.

Família F3

A família F3 refere: “...eu faço isso, Dona”, “...eles ajudam a arrumar as coisas cá em casa”, “...A3 tem sempre de fazer a cama dele e a do irmão”, “...arruma a cozinha”. Refere: que “...quando eu chego a casa tem de estar tudo arrumado”. E diz porque razão: “...porque eu chego cansada”, Refere à visitadora. “...eles estudam aqui na cozinha”: E diz porquê: “...porque no quarto não pode ser”. Acrescenta “...sabe Dona, A3 ajuda na lida da casa.” E pergunta à visitadora: “...é muito importante ele fazer isso?”, Porém diz “...eu arranji este sítio aqui, para ele estudar”, “...a Dona onde eu trabalho deu este candeeiro pequeno”. Pede ao filho, “...A3 mostra à Senhora.” Acrescenta: “...ele assim já pode fazer os trabalhos melhor.” Mas refere ainda que: “...ele tem de ajudar”, “conta à visitadora que quando o filho sai das aulas: “...depois vem para casa, estuda” ...depois, arrumar a loiça”, “...fazer a cama e varrer e limpar”, “...todos os dias ele tem de limpar a loiça.”, “...limpar os pratos e os talheres”, “...o mais pequeno levanta a mesa e põe a mesa”, “...faz sempre a farinha.”, “...A3 limpa o chão com um pano.” A 3 refila: “trabalho muito mais do que ele”. A mãe responde: “...ele é mais pequeno.” A mãe tenta que o

filho compreenda :“...mas fazem todos o mesmo”. A3 acrescenta: “...ele é que não gosta de lavar a loiça, mas limpa.”E continua:“...ele só quer estudar”.a mãe acrescenta “...fazer os trabalhos da escola e ainda te ensina”. A mãe de A3 continua:“...eu mando eles para a escola a horas”, “...mas A3 às vezes fica a dormir”. Conta à visitadora que:“...deixo a roupa deles pronta”, “...eles comem antes de ir para a escola, eu digo sempre isso”, “ já vão com o leite e a farinha”. Já sabe que o seu filho deve ajudar “...ele ajuda cá em casa, mas vai ter de estudar primeiro”, “...têm de ajudar em casa”. Sai como que um desabafo da mãe de A3:“...já basta eu ter de lavar e de passar”: E continua-“ fui ao cabeleireiro tem de ser”. A3 não gostou. “...levámos uma carecada, eu não queria”. A mãe de A3 é de opinião “...assim estão melhor”. E acrescenta que: “...eu faço sempre assim, nesta ocasião”, “...não dá tanto trabalho.”

Família F4

A família F4 refere:“...todas ajudam a arrumar a cozinha”, “...a fazer o almoço”, “...a limpar a casa”, “...A5 é muito desarrumada”, “...não põe a roupa no sítio”, “...eu não posso fazer tudo”, “...uns lavam a loiça”, “...outros fazem as camas”, “...têm de deixar tudo limpo”, “...somos pobres mas asseados” Acrescenta:“...limpam o chão o problema é não termos armários para por-mos as roupas”, “...elas vão muitas vezes às compras cá para casa”.

Síntese:

Nesta subcategoria~, todas as famílias parecem ter começado a impor certas regras e fazem com que os filhos as cumprissem. A Família F1 diz que o filho lhe obedece e faz tudo o que lhe manda.

A Família F2 parece ter mais dificuldade em ditar regras, em se organizar e distribuir tarefas, mas revela uma atitude positiva, quando o pai refere que ele próprio vai ter de se envolver. (“eu vou ter de ajudar também”). Consegue, assim, que o filho se deite a horas e a avó agradece à visitadora: “Eles pensavam que eu é que tinha de fazer tudo”. A tia, com o tempo, muda de estratégia e já não dorme pelos cantos. Foi difícil, mas o acompanhamento da investigadora visitadora pareceu decisivo para que a mudança se operasse.

A Família F3 refere que chega sempre a casa cansada, mas quer ter sempre a casa limpa e arrumada. Dita regras aos filhos, deixa-lhes as roupas prontas antes de ir para a escola e tomam sempre o pequeno almoço juntos. Contudo, o A3 refila porque pensa que trabalha mais do que o seu irmão. Porém, a mãe não é dessa opinião e considera que a distribuição das tarefas é equilibrada.

A Família F4 também tem regras definidas para os filhos. E o problema reside em não terem armários.

i) *A Família distribui dinheiro de bolso*

A família parece compreender a importância de dar algum dinheiro aos filhos e revela à visitadora as circunstâncias em que os filhos, com efeito, têm oportunidade de gastar o seu dinheiro de bolso e de se responsabilizar por ele.

Família F1

A família F1 refere: "...o meu filho tem senha de almoço", "...quando ele vai ajudar a avó a vender peixe, ela às vezes dá 5 euros, 10 euros." Acrescenta: "...ele não gasta muito", "...ele guarda o dinheiro". Diz quanto dá ao seu filho: "-leva 1 euro para comprar chocolates", "...comprar um bolo ". Pensa que sabe o que o seu filho faz com o dinheiro que lhe dá: "...compra coisas para ele", "...até já chegou a comprar o jornal da bola", "...comprou agora quando ganhou o Sporting", "...o meu companheiro também lhe dá euros", "...5 euros", "...ele gasta pouco ". Diz ao visitador que: "...ele pede quando precisa e eu dou ". Acrescenta: "...eu dou sempre que posso", "...dou para ele comprar alguma coisa", "ontem ele pediu 25 cêntimos eu dei", "...ele não pede muito", "...dou para ele comer alguma coisa lá na escola."

Família F2

A família F2 refere: "...eu dei 5 euros a A2", quando fez um passeio, com o seu filho "...A2 quis comprar um postal", "...A2 comprou 3 postais no Palácio", "... um com o palácio", "...um com um quarto do Palácio", "...outro com um busto", "...outro com uma imagem do palácio", "...comprou dois chocolates para dar aos irmãos"e, "...no caminho comprou um quilo de bananas". Acrescenta que o seu filho tem valores, " pega mãe e pai são para ti", "...comprou um pacote de batatas fritas para ele", "...e disse eu ainda tenho uns euros, sabes". Conta à visitadora que: "...nós damos pouco dinheiro", "...damos um euro por semana", "...damos 5 euros às vezes aos fins de semana", "...para ver como ele gasta o dinheiro", "...só damos semanada quando ele tem positiva.", "...já sabemos que ele gasta muito pouco", "...ele guarda neste mealheiro", "...guarda o que pode". E diz o que sabe do filho "...pois, tem medo de não passar", "...e assim guarda para comprar o game boy", "...às vezes traz da escola chocolates", "...dá aos irmãos", "...às vezes também oferece coisas".

Família F3

A família F3 refere: “ eu nunca deixei que lhe faltasse nada”, “...eu dou sempre semanada”, “...dou 5 euros”, “dantes dava quinhentos escudo”, “...mas agora como muitas vezes não tenho trocos, dou ao Domingo”. Não se importa como o filho gasta o dinheiro “...ele governa como quiser”. Diz ao visitador porque atribui dinheiro ao seu filho: “...porque um dia eu fui à escola, vi os miúdos a comprar um bolo”, “...o meu também podia querer um bolo”, “...então eu resolvi dar algum dinheiro”, “...eu trabalho muito”, “...eu ganho bem”, “...não quero que lhe falte nada”, “...se tem fome come lá”, “...eu já disse chocolate muito, faz mal”, “...ele nunca pede dinheiro”, “...eu é que dou essas coisas”.

Família F4

A família F4 quando a visitadora lhe fala sobre dinheiro de bolso, diz: -“isso era o que nós queríamos”, “...temos tão pouco não é !” E acrescenta que:“...a Madrinha de A4 às vezes dá-lhe dinheiro”, “...nós se damos a uma temos de dar a todos”, “...A4 compra coisas para ela”, “...pulseiras, chocolastes”, “...A4 dá chocolates aos irmãos”, “...a minha sogra é que lhes dá mais”, “...mas a minha sogra só lhes dá no Natal”, “...aí sim, vão ao cinema ou ao circo”, “...é como lhes dá”, “...eu e meu marido damos quando pedem”, “ damos muito pouco”, “ 50 euros, vinte e cinco euros”, “...porque eles comem lá na escola”. Refere que a escola dá subsídio aos filhos: “...lá dão alguma coisa e pronto”, “...até dão material , cadernos”.

Síntese:

Na subcategoria da distribuição de dinheiro de bolso, todas as famílias parecem distribuir algum dinheiro aos seus filhos. A Família F1 conta que dá um euro para o filho comprar o que quiser e sabe que o filho não gasta muito e que guarda o dinheiro. A avó dá dinheiro ao neto quando ele a ajuda. O companheiro da mãe também lhe dá algum dinheiro. A mãe conta que o filho pede alguma coisa quando precisa ajuda.

A Família F2 dá 5 euros quando faz passeios e sabe que o filho não gasta muito. Outras vezes dá um euro por semana. Quando dá 5 euros pretende ver como o seu filho gasta o dinheiro. Só dá semanada ao filho quando este tem positiva. Sabem que o filho gasta muito pouco e que guarda o resto num mealheiro.

A Família F3 conta que nunca deixou faltar nada ao filho. Dá sempre a semanada no valor de 5 euros, mas antes dava quinhentos escudos. Agora, por causa dos trocos, ao domingo dá 5 euros e acrescenta: “ele governa como quiser”.

A Família F4 mostra bem as suas dificuldades: dão 50 cêntimos, 25 cêntimos.

Verificamos que não são só os pais que dão dinheiro de bolso. As madrinhas e as avós também dão dinheiro.

j) Família usa a leitura como entretenimento

As conversas entre pais e filhos sobre a escola ou sobre outros assuntos parece constituir uma forma positiva de acompanhar o lazer dos filhos. Além disso, os pais parecem usar a leitura como entretenimento e procuram incentivar os filhos a fazê-lo.

Família F1

A família F1 refere: “...Dona eu já o fui inscrever na biblioteca daqui”. E acrescenta: “...ele dantes já estava lá inscrito”. Resolve: “...eu fui inscrevê-lo de novo”. Considera que: “...é muito bom ele ler bem” e “...pode até trazer livros para casa”. E ainda sabe que: “...não paga nadinha”. Fala à visitadora que: “...dantes até frequentava muito”, “...até era lá muito conhecido”, “...ainda hoje tem lá amigos”. E refere que: “...eu até gosto de viver mais aqui”, “...porque a casa tem melhores condições”, “...está perto da biblioteca”. Conta que: “...a biblioteca é aqui ao pé”. Sabe que o filho: “...ele gosta muito de livros de História de Portugal” e que “...já é dele gostar de ler”. Acrescenta: “...ele adora ler revistas com bonecos”, “...ler tio patinhas”, “...donald e essas coisas”, “...lê aqui para mim” e ele trouxe o Jornal e esteve a ler com o meu companheiro”. Conta à visitadora que vai seguir os seus conselhos e pergunta-lhe: “...vou fazer igual, nos livros de Português acha bem?” O filho antecipa-se: “...A1 dizia vou ler. ”a mãe toda feliz conta à visitadora, “...A1 leu este livro, este aqui”, “...é de História de Portugal em banda desenhada”, “...fui com ele à biblioteca e ele trouxe-o de lá”, “... Dona, eu disse para ele ler para nós”, “...ele leu esse livro”, “...até nos contou a história”. E a história era a “...história do S. António ”mas sabe o título, “mas o título do livro é A1 “A Conquista da Paz e Segurança. ”E fica motivada e afirma, “...eu também vou ler”, “...fala de D.Dinis”, “...O que não perceber eu pergunto a A1”. Confia na opinião do seu filho porque: “...A1 para História é fanático”, “...se ele ler muito acha que vai ter positiva a Português?”, “...vou dizer ao meu filho como tem de fazer”. E acrescenta que: “...Já estou a perceber melhor agora”.

Família F2

A família F2 refere: "...lê para mim aqui". Fica muito admirado: "...estou admirado com o A2" e até porque "...ele lê muito muito bem". E acrescenta que, "...ele gosta de ler coisas sobre futebol". O A2 diz ao pai: "...fixe pai, olha aqui o que diz sobre o teu clube". E A2 refere que: "...mas depois eu li muito". A mãe conta à visitadora: "...Sabe, o meu A2 leu um livro que se chama "Uma Aventura na Terra dos Direitos", "...leu um texto do jornal: "A Bruxa Maria da Lua", "e ainda leu uma banda desenhada Vamos Visitar a Assembleia da República". "E ainda leu aquele texto, "Gosto de ti R", "...divertimo-nos tanto!", "eu fiquei muito contente", "afinal ele lê muito bem", "...e sabe contar o que lê", "...vou fazer igual, para os textos de Português", "acha bem, Dona, " ainda leu um livro sobre Futebol "e ainda leu um policial". "Cá em casa todos começaram a ler muito, mesmo", "até a revista da TV Guia".

Família F4

Na família F4, quando a visitadora lhe entrega umas revistas, A4 e A5 dizem: "...fixe, visitadora, até podemos tirar ideias." E dizem até "...para os trabalhos para da escola não achas A5? A mãe acrescenta: "...obrigado, elas vão ler para mim." E considera que é uma boa ideia "...que boa ideia". Segue os conselhos da visitadora: "...prometo que não vou esquecer.", "...tem de ser." E continua: "...a ideia da revista foi ótima", "...compra-se tanta coisa e afinal esta revista é boa" "...ficamos a saber tudo..", "...Vou chamar a A4 e A5 para fazerem isso que a senhora diz", "...sim, sim é bom", "...lê aqui nesta revista", "...lê alguma telenovela". As filhas começam a ler "...é a que vai casar", "...teve de levar a rapariga numa bicicleta" Respondem ao que a mãe pergunta: "...sim está amanhã, às 18H e 30 minutos", "...diz aqui", "...olha, podias ler ao pai de família", "...sim, está aqui", "...vai ter um vestido novo", "...que lhe vai dar o pai delas", "...vão convidar a tia para ir lá jantar", "...vai ser de rir olha, olha, "começam a ler os seus signos, "...lê lá o meu carneiro", "...amor...", "...dinheiro...", "...saúde, boas notícias", "...Dias favoráveis: segunda-feira e quinta-feira" A mãe "... não percebi o que quer dizer", "...está tudo mal", "...porque eu até me sinto doente", "...pois, é Dona é uma boa ideia", "...agora eu, vá, lê tu ou eu", "agora sou eu", "...eu também quero", "...eu tenho muitas novidades para lhe contar", "A4 e A5 leram tudo", "leram uma Bruxa Maria da Lua", leram " Uma Aventura na Terra dos Direitos", "...eles começaram a ler para mim", "...ficámos a saber tudo", "...tudo o que dá na TV" A mãe pede ao visitador: "...podia era dar mais textos como " Gosto de ti R" para elas se

entreterem". Refere que lêem na revista "...Até aquele programa do pai de família". Comenta com a visitadora: "...só queria que as visse a ler para mim", "...A4 e A5 até explicam o que se vai passar", "mas o melhor ainda é elas lerem o pai de família".

Síntese:

Verificou-se que a leitura passou a constituir um entretenimento. A Família F1 parece ter inscrito o filho na Biblioteca porque considera muito importante ler. Ao inscrever o filho, pensa que é uma maneira de ele fazer amizades. Sabe que o filho gosta de livros de História de Portugal. Diz que o filho gosta de ler e refere que trouxe um jornal e até esteve a lê-lo com o seu companheiro. Esta mãe refere que vai com o filho à Biblioteca onde ele requisita livros para casa.

A mãe parece ficar motivada e diz que também vai ler o livro que o filho trouxe e que, se tiver dúvidas, pergunta ao filho. Pensa que é muito importante que o filho leia e acredita que, se o filho se dedicar à leitura, até pode tirar positiva a Português. A mãe parece compreender melhor o que tem a fazer e como ajudar o filho, acrescentando que "ele já lê em casa da Avó".

A Família F2 refere que todos em casa passaram a ler muito. O seu filho leu vários livros e ainda dois textos, um do jornal, e até toda a família se divertiu muito. Considera que o seu filho lê muito bem e sabe que o filho gosta de ler banda desenhada e coisas sobre o futebol.

O pai diz que põe o filho a ler para ele, acrescentando que o filho leu também um livro policial e outro sobre futebol.

A Família F3 diz que nunca foi a uma biblioteca, mas sabe que o seu filho frequenta a biblioteca da escola. A mãe de A3 não gosta muito de ler livros de banda desenhada. Comprou um livro de Música para o filho. Diz que vai lê-lo e ela vai acompanhar o filho. Refere que nunca se tinha lembrado de pôr o filho a ler. Diz que o filho já leu alguns livros e refere que este gostou dos livros que leu, assim como ela própria.

A Família F4 refere que as filhas lêem em casa para a mãe. Refere que leram vários livros e até a revista TV Guia. A mãe pede à visitadora para lhe dar mais textos, como o "Gosto de ti R" para as suas filhas se entreterem.

Verificámos que todas as famílias utilizaram a leitura como entretenimento. Depois de terem sido devidamente estimuladas pela visitadora que arranjou estratégias incentivadoras através de revistas e livros de fácil leitura, dado tratar-se de famílias com baixas condições socioculturais.

k) *A Família faz passeios*

A família descobre a importância dos passeios e dos acontecimentos, bem como a troca de ideias que os mesmos proporcionam.

O grau de satisfação por estas actividades pareceu revelar-se muito importante no seio de cada família.

Família F1

A família F1 comenta que o seu filho: "...ficou num camarote", "fala com aquele Senhor", "...se quiser jogar futebol vai ter de treinar lá". Refere que o seu filho: "...ele vinha maravilhado.", "...contou a toda a gente" e "...ainda trouxe o jornal", "...estive a ler com o meu companheiro". Conta que: "...eu já fui ao palácio de Queluz" e que o seu filho "...ele gostou muito dos jardins", "...gostou muito do que ouviu lá. E acrescenta que: "...até fez perguntas à menina" e que a menina "...explicava tudo, "...estava tão interessado", "...deram uma revista", "...a avó disse que queria ir lá também com ele". A avó ficou interessada "...ele até disse que queria uma cama como a que viu lá", "...queria que o chão da casa dele, fosse tão brilhante como aquele", "...ele disse que ia dizer à professora de Música". Pensa que: "...ela devia fazer um passeio lá, para ver os salões onde há festas. Refere que A1 "...gostou muito do piano". A mãe de A1 revela que "...eu também gostei muito daquele palácio", "...foi a segunda vez que fui lá". Porque "...a primeira foi há muito tempo". Refere que passeiam "...às vezes vamos passear ao centro comercial Colombo". Almoçam "...Comemos no Macdonalds", porque o A1 "...ele gosta", "...outras vezes vamos ao Cacém, a casa da minha prima", "...A1 brinca com os primos é bom para ele". Quando a visitadora lhe sugere algo diz: "...eu nunca me tinha lembrado disso.", "...estou sim, Dona", "...tenho de pensar bem onde ir passear". Entretanto acrescenta que: "...Fomos à Assembleia da República", "...A1 gostou muito". "E até respondeu às perguntas que a menina lhe fez". A mãe de A1 revela: "...eu senti-me lá tão bem", "...até fui ao cabeleireiro", "...ia muito bem eu", "...o meu A1 ia muito arranjado também". "...Estivemos mesmo no lugar aonde se sentam os deputados". "...O meu A1 nem queria acreditar", "...nós ali sentados, foi uma coisa", "...nunca pensei ir lá!", "...estavam lá muitos miúdos", "...de outros sítios com os professores", "...mas com a família éramos só nós", "...nós e outros colegas do A1 de outras turmas", "...a menina explicava tudo tão bem!", "...até me lembro de ela dizer" "...que foram os deputados", "...que votaram para haver um Presidente da Assembleia", "...O meu A1 não sabia isso", "...mas sabia quem era o Presidente da República", "...sabia o nome do Primeiro

Ministro”, “...respondeu muito bem, fiquei feliz”, “...depois fomos a outra sala”, “...também lá fazem reuniões”, “...tinha lá um relógio com um galo de madeira”, “...até contei à minha mãe”, “...A1 viu lá o Infante D. Henrique”, “...estava todo vestido de preto”, “...Tinha um chapéu!”, “...eu ainda vi lá uns conhecidos da TV”, “...A1 Já deve ter contado lá na escola”, “...ficou muito contente porque lhe deram um livro de banda desenhada.”, “ o livro tinha um certificado.”, “...Veja lá”, “... Até lhe puseram lá o nome do meu A1”, “...está aqui na parede”, “...neste caixilho, na parede”, “...Foi a Avó que mandou pôr”, “...ela gosta muito de enquadramentos na parede”, “...foi um passeio que não vamos esquecer nunca”. E acrescenta, relativamente ao passeio à Assembleia”, “...o meu companheiro ficou tão admirado por a senhora nos ter levado lá”, “...até quer ir lá um dia assistir”, “...A1 disse-lhe que era muito fácil”, “...só precisa de Bilhete de Identidade”, “...e tem de estar calado a ouvir a sessão”, “...ainda me lembro daquelas passeadeiras lindas”, “...eu estive lá”.

Família F2

A família F2 conta à visitadora: “...Vamos passear com ele para o Palácio de Queluz, no próximo sábado”. A avó conta à visitadora : “...o meu filho levou o A2 a passear”, “...ele disse que viu as estrelas”, “disse que as estrelas têm nome”. Refere-se ao Planetário e acrescenta: “...parecia de noite”, “...o céu estava todo cheio de estrelas”. A mãe conta: “...eu pensei ir com ele ao Museu da Marinha”, “...tirar lá umas fotos”, “...para ele mostrar lá na escola” Já no Palácio diz “...que lindos móveis”. A A2 faz perguntas e fica admirado com o que vê: “...Que lindos quadros diz A2”, “...como é que a princesa cabia nesse vestido?”, “...que lindos relógios”, “...as paredes tem tecido”?, “...até parece papel?”, “...já viste estes aqui de pedra”. A2 comenta: “...Eu fiz umas caronhas de barro em EVT”, “...mas estas são mais bonitas”, “...a minha é feia”, “...Então e aquele ali quem é?”, “...não, não é!”, “...aquele ali já é grande”, “...para que serve uma sala tão grande?” A mãe de A2 diz: “...isto está cheio de História”, “...vem nos livros, está nos livros de A2”, “...Vais ver se no livro de História fala do que estamos a ver?”. Acrescenta: “...Que bonito, que bonito e não pagámos nada”, O pai acrescenta: “...sinto-me como se estivesse noutra encarnação.” E pede à visitadora “...a Senhora não podia vir connosco a Belém?”, “...até podemos visitar ao Mosteiro dos Jerónimos ”, “...o Museu dos Coches”, “...não pode vir connosco e com o A2 ?”. Acrescenta que: “...gostou muito de ir à Assembleia da República”, “...eu estive lá a visitar a Assembleia!”, “...gostei muito daquela sala onde me sentei”, “...tinha telefone”, “...tinha microfone”, “...guardei o livro que ela me deu”, “...guardei o certificado lá em

cima”, “...vou ter de mostrar ao meu professor de história”. Refere: “...fomos passear para a praia”, “...brinquei na praia com os meus irmãos”, “...fomos visitar uma tia minha”, “...andei de comboio”, “...andei de barco”, “...a minha tia levou-me ao cinema”.

Família F3

A família F3 conta à visitadora que: “...aqui há uns tempos fomos de taxi”, “...ao Domingo, depois da missa, vamos ao Colombo os três”, Agradece à visitadora “...Muito obrigado vamos todos passear”, “...Já agora podíamos ir todos”, “...sou eu, A3 e o mais pequeno”, “...a minha irmã, o meu pai, e a minha mãe”. “...Ao todo somos 6 pessoas”, “...calha bem porque não trabalho”, “...se fosse um dia de semana era pior”, “...fomos sim”, “...foi muito bom”, “...fomos no dia de Março”, “...fomos de autocarro até ao Colégio Militar”, “...depois apanhámos o metro”, “...fomos até ao Rossio”, “...lá apanhámos aquele eléctrico nº 15”, “...lá fomos nós”, “...depois fomos ao Museu da Marinha”, “...o meu mais pequenito disse que já lá tinha lá estado, com a Professora da primária.”, “...mas nos fomos com a Dona”, “...eu gostei mas gostei pouco”, “...era tudo muito escuro”, “...tive medo”, “...mas A3 Gostou tanto”, “...diz que vai contar aos colegas todos lá na escola”, “...ele gostou de ver as estrelas e de ver a lua”, “...gostou mais do museu da marinha”. Acrescenta que o A3 gostou “...das fardas daqueles homen”, “...e viu lá a máquina a vapor” e “...havia lá uma placa”, “...que explicava em Inglês e em Português” “...gostou muito dos barcos”, “...gostou dos peixes”, “...os peixes estavam num aquário”, “...ficamos muito tempo à espera que ele visse tudo”, “...depois passeamos por lá”, “...fomos lanchar a uma casa muito grande”, “...com muitas mesas”, “...os Pasteis de Belém”, “...como a dona nos tinha dito”, “...eles adoram os Pasteis de Belém”, “...A3 comeu pão com queijo”, “...nós comemos pão com fiambre”, “...todos bebemos um galão”, “...no fim comemos Pasteis de Belém”, “...até me cansei de andar tanto”, “...ver essas coisas é bom e com bilhetes”, “...não pagámos ainda foi melhor”, “...agora estamos a pensar visitar mais coisas com a dona”, “...fizemos amizade”, “...eu também foi muito bom”, “...é verdade, foi muito bom” falam do passeio há Feira Popular “...eu até andei no carrocel com ele”, “...eu até andei no comboio fantasma” “...ao A3 saiu um barco”, “...a mim saiu-me um cão que abanava a cabeça”, “...eu até o pus em cima do frigorífico”.

Família F4

A família F4 fala com a visitadora: "...Quero agradecer muito à visitadora", "...por nos ter acompanhado à nova escola", "...que as A4 e A5 vão ter.", "...eu contei ao meu marido", "...elas gostaram muito", "...eu assinei os papéis", "...depois trouxe para a escola", "...o meu marido ficou admirado por a dona nos acompanhar", "...elas também gostaram", "...até fizeram logo amizades", "...querem muito ir no próximo ano". Conta que "...a escola é mais pequena", "...as turmas são mais pequenas", "...a carrinha leva e traz as minhas filhas", revela que "...é longe mas tem carrinha", "...não faz mal é melhor assim", "...é melhor e eu gostei muito", "...gostei da directora", "...é nova e muito simpática", "...tem genica", "...anda sempre a correr de um lado para o outro", "...o passeio foi muito agradável", "...mas no regresso vomitei", "...eu já fui ao médico", "...fiquei de tirar análises", "...o médico disse que eu estava grávida" "...vamos ver quando as análises vierem" Quando a visitadora a aborda a mãe da A4 e A5 responde "...sim este passeio foi muito importante", "...porque eu e o meu marido estávamos muito preocupados com o futuro das nossas filhas". Acrescenta: "...nós passeamos pouco", "...temos pouco dinheiro", "...vamos ao Colombo", "...vamos muito ao Centro Comercial da Amadora" "...vamos visitar a minha irmã", "...museus não gosto", "...A4 e A5 não sei", "...A4 e A5 brincam muito", "...sei que gostavam de ir à Expo", "...Gostavam muito de lá voltar", "...porque querem ver lá os peixes", "...que há", "...ao teatro nunca fui" Contradiz-se: "...fui ver uma vez com a minha filha", "...a minha filha a representar na primária", "...fez de Branca de Neve". "...Deu muita chatice", "...ela é de cor", "...os pais de outros meninos não gostaram", "...riam-se e diziam, uma branca de neve preta", "...nunca mais quis os meus filhos nessas coisas", "...porque somos todos iguais, que coisa", "...o pai costuma levá-las ao futebol", "...A4 e A5 vai também", "...ultimamente é que não", "...quando o pai vai, leva-as e ao rapaz", "...mas para que isso aconteça, têm de se portar bem" "...chegamos às 2 Horas da tarde" Referem-se ao planetário "...tivemos de esperar muito", "...as portas só abriram às 15 Horas, no Planetário, "...Fica lá bem Dona. Refere-se a um objecto que lhe saiu numa rifa. Entretanto os filhos aborecem-na: "portar bem", " não chatear." Comenta: "...eu não gosto de futebol", "...nadinha", "...gosto mesmo é de passear", "...quando o meu marido não está", "...vou fazer compras para o mercado da pontinha", "...é muito bom!", "...tenho lá amigos", "...conversamos muito", "...às vezes vou com as minhas amigas", "...com a minha sogra aqui do bairro às

compras”, “...quando elas estão de férias vão comigo”, “...gostam muito també.”, “...aos fins de semana tenho de parar em casa”, “...porque o meu marido está cá”, “...se eu saíu muito chateia-se”, “...na escola costumam ir no fim do ano a visitas de estudo”, “...mas nunca convidam os pais”, “...mas nós todos os anos em Agosto, vamos a Fátima”, “...Aqui com uma excursão”, “...Excursão do Bairro da Cruz das Almas”, “...o meu marido vai sempre e paga”, “...nós gostamos muito”, “...é sempre o nosso passeio de todos”, “...todos os anos nós vamos a Fátima”, entretanto A4 e A5 referem ao visitante “...sabe nós fomos à Expo com o meu pai”, “...com a minha mãe e o meu irmão”, “...foi bué e tanto”, “por acaso até foi”, “...fomos à Expo, foi fixe”, “...ainda fomos ver aquele centro comercial”, “...um espectáculo”, “...aquelas casas de banho com alfinetes”, “...com tesouras”, “...outras têm batatas fritas, e bifes”, “e até ovos estrelados”, “...parece mesmo verdadeiro”, “...a minha irmã entrou numa que tinha só peixes”, “disse que eram muito giros e disse que conheceu um que a professora disse que se chamava gato”, “...eu quis ir lá ver mas não encontrei”, “...não encontrei essas casa de banho”, “...passeamos tanto nem sabe”, “...comemos gelados”, “...a minha mãe divertiu-se tanto”, “...a minha mãe quer voltar a ir lá”, a mãe refere ao visitante “...todos os anos vamos a Fátima”, “...a senhora quer ir connosco”, “...é aqui que arranjam no Bairro da Cruz das Almas”, “...vamos todos”, “...o meu marido deixa fazer passeios com a senhora :”, “São bué e de fixes”, “...só se ficar doente é que não”, “eles foram uma vez com o tio”, “...foram ver um filme de luta”, “...mas foi há muito tempo”.

Síntese:

Na actividade dos passeios também todas as quatro famílias se envolveram.

A Família F1 refere que o seu filho vinha maravilhado quando foi ao futebol e até ficou num camarote. O filho contou a toda a gente. Foi ainda passear com o filho para o Palácio de Queluz. Acrescenta que ele gosta muito de História e estava muito interessado ao ouvir as explicações, além de ter gostado muito dos jardins. Refere que também gostaram muito de ir visitar a Assembleia da República e, por esse motivo, até foi ao cabeleireiro.

Costumam ir a centros comerciais, visitar parentes, porque o filho gosta de brincar com os primos.

O filho pensa que a professora de Música deveria ir visitar o Pálacio de Queluz.

A mãe conta que o filho fez muitas perguntas à Guia no Palácio, e quando foi à Assembleia da República, respondeu muito bem à Guia que explicou a visita.

Esta Guia ensinou algumas coisas que nem a mãe nem o filho sabiam o que muito a satisfaz.

A Família F2 dá conta à visitadora que o neto foi ao Planetário e ao Museu da Marinha e gostou muito. Foi ao pá lácio de Queluz e fez muitas perguntas à Guia. Comparou os bustos que viu lá com as caronhas que tinha feito em Educação Visual e Tecnológica. A mãe do A2 referiu que tudo o que estava lá vem nos livros de História e tem história, pelo que pediu ao filho para se certificar em casa, mando-o procurar nos livros. O pai ficou maravilhado com o Palácio e gostou tanto que disse que se sentiu lá como que se estivesse noutra encarnação. Pedem à visitadora para irem juntos a mais sítios e chegam mesmo a fazer sugestões.

Gostaram muito de ir à Assembleia da República. Também foram à praia com os filhos, proporcionando-lhes a oportunidade de andar de barco e de combóio.

A Família F3 refere que foi ao Planetário com o seu filho, mas a mãe teve medo porque era tudo muito escuro. Foi ao Museu da Marinha e o filho gostou muito. Esteve à espera do filho durante muito tempo porque ele queria ver tudo, até viu lá a máquina a vapor. Refere que foram lanchar aos pasteis de Bélem e que está a pensar visitar mais sítios. Refere que os passeios também deram oportunidade de fazerem amizades.

A Família F4 foi visitar a escola nova com as filhas. Gostaram muito e até as inscreveram lá. Acrescenta que fizeram logo amizades. Diz que o passeio foi muito agradável porque estavam muito preocupados com o futuro das filhas. Referem que passeiam pouco porque têm pouco dinheiro, mas vão a Fátima todos os anos em Agosto e ainda convidaram a visitadora para os acompanhar. Foram á Expo porque as filhas queriam muito ir ver o Oceanário. Foram ainda ao Centro Comercial e ficaram maravilhadas com as casas de banho. A mãe costuma ir passear muito para o mercado da Pontinha e leva as filhas quando estas estão de férias. Acrescenta que também, lá, fizeram amizades.

1) Os programas na Televisão

Os programas da Televisão têm uma grande importância no ambiente familiar e cultural de crianças e jovens. O aconselhamento feito aos pais foi no sentido da indicação do melhor horário, assim como do modo de aproveitar a televisão para favorecer as aprendizagens dos filhos e, ainda, da escolha dos melhores programas.

Família F1

A família F1 fala: "...o Dona nós cá em casa estamos sempre a ver TV", "...ele gosta de TV", "...mas o que gosta mais é de ver bonecos", "...de ver futebol." A mãe compreende que "...ele até pode decorar palavras!". Refere que: "...eu vou dizer-lhe" refere-se ao filho e diz o quê "...decorar certas palavras "pensa que o filho "...ele vai gostar de saber" acrescenta que o seu filho "ele vê filmes de animais, na TVI ", e que esse filme "...Dá ao domingo" A mãe acompanha o filho "...eu às vezes estou aqui a ver com ele". Considera que: "conversamos muito mais" pensa que: "...é boa ideia escolher programas! ". Acrescenta que: "...vamos lá ver se não me esqueço" Considera que a visitadora "...desta vez ensinou-me truques "mas refere que "...nós gostamos muito de ver telenovelas" mas, "...A1 gosta mesmo é de bola", "...de futebol "mas só "...mas eu agora só o deixo ver ao fim de semana", tem regras "...às 10 horas vai para a cama não vê mais TV", "...só de vez em quando é que eu deixo ver TV", "...só aos fins de semana", "...ele gosta de ver os bonecos", "...desenhos animados", "...e futebol". Fala que "...nós vimos a Assembleia da República na televisão", "...quando deu o telejornal "refere que A1 "...ele até me chamou", "...ele dizia à avó: foi aqui que eu estive sentado", "...a minha mãe ali", "...a avó do A1 nem queria acreditar", "...até quer ir lá um dia assistir, "...dá na TV onde nos sentámos".

Família F2

A família F2 conta: "...eu, o marido e toda a família passamos muito tempo a ver TV", "...Gostamos de ver o Masterplan", "...gostamos de ver telenovelas", "...A2 gosta de filmes de luta", "...filmes de guerra". E menciona "...está sempre atento quando dá o telejornal", "...desde que foi visitar a Assembleia da República" A2 refere: "olha vi os Deputados", "...a falar para todas as pessoas", "...ouviram", "... a nação", "...mas às vezes alguns pioram com o que dizem", "...porque nunca estão de acordo", "...eu agora até os vejo na TV a telefonarem", "...lembro-me que a menina explicou", "...era para telefonarem de umas bancadas para outras", "...para tirar dúvidas". E pergunta: "...eles também têm dúvidas?". A mãe refere "...temos estado mais atentos". E acrescenta "...A2 não liga muito a TV", "... porque anda preocupado em estudar as matérias", "...aos fins de semana vê mais um bocadinho", "...vê os desenhos animados", "...agora está atento a filmes em Inglês "mas "...diz que falam muito depressa", "... percebe pouco". Esta mãe refere que "...é difícil estar atento às legendas, "...até vimos hoje um filme com paisagens", "...eram lindas, falava de árvores, era romântico".

Família F3

A família F3 fala sobre o filho: "...ele gosta muito de filmes de luta", "...filmes de animais na CNN", "...dá ao Sábado", "...também vê o telejornal", "...os desenhos animados", "...agora anda uma série de um cão", "...o cão é muito amigo dos animais", "...eu gosto é de ver telenovelas", "...agora ando a ver o clone", "...até estou assim como", "...porque não sei se é verdade", "...fazem pessoas iguais", "...dona que coisa ". Pergunta "...é mesmo novela será?", "...eu ando a ver telenovelas eles vão vendo coisas", "...gostam de filmes", "...os desenhos animados", "...o pai de família", "...mas mais aos fins de semana ." Acrescenta que: "...A3 agora quer estudar". Salienta: "...lembrou-se agora no fim. "E acrescenta "...vamos lá ver", ele viu a Assembleia da República, na TV e explicou ao irmão", "sempre que dá o telejornal ele quer ver ". Refere-se a A3.

Família F4

A família F4 fala que: "...Filmes só na TV", "...foi giro eu vi isso na TV", "...nós todos gostamos de ver", "...não podemos perder este episódio ", "...nós gostamos muito de ver", "...nós cá em casa vemos depois do jantar", "...vemos assim", "...gostamos de telenovelas", "...o pai de família", "...elas também vêem os desenhos animados. " Acrescenta que "...é o que gostam mais" Salienta que "...não perdem o futebol," dá a sua opinião "...eu não gosto" e as filhas" ; "...mas elas faz lá ideia, adoram."

Síntese:

Os programas da televisão são referidos pela Família F1 que gosta muito de ver televisão. Diz que o filho gosta de ver futebol e desenhos animados. A mãe compreende que, se o filho vê filmes, até pode aprender palavras novas. Assim, o filho viu filmes de animais na TVI e refere o dia, Domingo.

Acompanha o filho e diz que só vê televisão até às 10 horas da noite. Diz que conversa muito mais com o filho.

A Família F2 gosta de ver o *programa Masterplan* e o filho gosta de ver filmes de luta, de guerra e de ver o telejornal, o que passou a acontecer depois de terem visitado a Assembleia da República. Vê filmes em Inglês, vê filmes com paisagens e desenhos animados. Impôs regras ao filho de ver TV só até às 9H e 30 minutos.

A Família F3 diz que conversa muito mais desde que vêem TV todos juntos.

A Família F3 vê filmes de luta, de animais. Costumam ver ao Sábado na CNN. Vêem o telejornal, desenhos animados e andam a ver uma série com um cão que ajuda os outros animais. Costumam ver o telejornal e referem que o A3 explica ao irmão o que se está a passar.

A Família F4 vê filmes na TV. Não perdem os episódios do *Pai de Família*. Todos vêem futebol, com excepção da mãe que não gosta de futebol.

1.1.1 A Qualidade do Ambiente Familiar

A segunda categoria encontrada – *A Qualidade do ambiente familiar em crianças e jovens em risco* evidencia a afectividade demonstrada pelos familiares, mas revela, também, um problema grave que é detectado nesta investigação como sendo o conflito familiar, traduzido em agressões físicas e agressões psicológicas. O **Quadro IX** sintetiza a informação recolhida.

Quadro IX- Subcategorias da Categoria – A qualidade de ambiente familiar.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Freq UR TOTAIS	% UR	Freq EU	%
A Qualidade do Ambiente Familiar	Afectividade da família	46	25,0	2	50
	Afectividade dos filhos	46	25,0	2	50
	Agressões Físicas	48	26,0	2	50
	Agressões Psicológicas	44	24,0	2	50

As famílias de baixas condições sócioeconómicas, como todas as outras, parecem transmitir aos seus filhos comportamentos e atitudes que influenciam depois a criança no seu desenvolvimento físico e psíquico. Nalguns casos, quando esses comportamentos e atitudes são negativos, as crianças podem ser consideradas vulneráveis e por vezes problemáticas.

Neste caso, as crianças podem considerar-se adaptadas se estiverem integradas num clima de satisfação e afectividade, ou inadaptadas se o clima que as rodeia dentro de casa for de insatisfação.

A interacção dentro do seu *habitat* (e por *habitat* consideramos as condições de habitação e de higiene em que vivem), as crianças e as famílias por vezes numerosas, em bairros com condições precárias de habitabilidade, a qualidade do ambiente familiar parece ser afectada por essas mesmas condições precárias.

Seguidamente passaremos a analisar os dados devidamente organizados pela análise de conteúdo e terminamos com a síntese.

m) Afectividade nas famílias

A afectividade foi observada a partir do modo como a interacção familiar se foi desenrolando no decorrer das sessões de intervenção junto das famílias. Assim, a afectividade encontrada através da análise dos registos das cinco últimas sessões reflecte relações afectivas, apenas em duas famílias, como se pode verificar pelas unidades de registo transcritas.

Família F1

A família F1 refere: "...eu gosto muito deste meu filho". Acrescenta que "...ele é um bom filho ". F1 percebe que: "...o meu companheiro gosta mesmo do meu filho ". E salienta "...eu sou muito amiga do A1, meu Deus". Fala da avó "...a minha mãe, que mora lá no Peso, também". Acrescenta ainda: "...eu quero o melhor para o meu filho ." E diz: "...eu queria muito ajudar o meu filho ". Fala de um diploma pregado na parede "...foi a avó que mandou pôr" (Refere-se a um caixilho pregado na parede, que tem um diploma do seu filho).

Família F4

A família F4 refere: "...nós somos muito unidos", "...elas ficam muito felizes", "...eu lembro-me da boneca que o meu pai me ofereceu lá em Cabo Verde". Salienta: "...eu tinha 11 anos" Recorda "...nunca mais me esqueci ". Desde então: "...ainda hoje gosto de bonecas", "...elas estão à espera disso: "refere-se a lembranças.

Síntese:

A Família F1 e a Família F4 parecem demonstrar alguns laços de afectividade. Por outro lado, a ausência da manifestação dessa afectividade manteve-se durante todo o período de intervenção nas Famílias F2 e F3 não sendo possível, recorrer a quaisquer registos nesse sentido.

n) Afectividade demonstrada pelos filhos

Também apenas duas famílias reconhecem que as crianças e jovens revelaram laços afectivos. Esse reconhecimento é manifestado por uma das famílias que também demonstrou alguma afectividade pelos filhos (F1) e pela Família F2. Neste caso, porém, muita da afectividade expressa pela criança é dirigida à visitadora.

Família F1

A família F1 refere: "...ele é muito amigo da avó". Salienta que "...ficou preocupado comigo lá no hospital" Sabe que "...ele gosta muito do irmão" Assim como "...gosta muito da irmã" Acrescenta que: "...está muito vaidoso porque é tio pela primeira vez" A mãe acrescenta que: "...ele faz tudo que a irmão pede".

Família F2

A família F2 refere: "...gosta muito da avó", "...gosta muito dos irmãos", "...gosta de brincar com a tia", "...dá um grande abraço à visitadora", "...agarra-se ao pescoço da visitadora", "...pede-lhe para não se ir embora", "...pergunta-lhe sempre quando vens cá?", "...Não te esqueças", "...eu procuro-te lá na escola", "...eu não te vi lá", "...fica cá em casa comigo", "...tu és minha amiga", "...não dizes mal de mim nem me ralhas", "...nem me ralhas como os profes da escola", "...nem como eles aqui", "...eu tenho saudades da minha mãe", "...gosto de ti", "...Se eu te pedir uma coisa, tu dás-me?", "...mas é muito, caro", "...tu se calhar não podes", "...custa muito dinheiro", "custa dezasseis contos", "...é muito não é?"

Síntese:

Nas Famílias F1 e F2 pareceu-nos verificar a existência de referências a manifestações afectivas das crianças, o que não se verificou nas Famílias F3 e F4. Mesmo assim, a afectividade demonstrada pelos filhos, apenas foi verificada em poucas referências. Na Família F2, a criança transfere para a visitadora a afectividade que talvez gostaria de dar à sua mãe que se encontrava ausente, revelando, por isso mesmo, carências a nível afectivo que a afectam.

o) Agressões físicas por parte da família

O conflito continua a ser a principal característica destas famílias.

As discussões, muitas vezes provocadas por ausência de valores, traduzem-se de formas mais ou menos desagradáveis e são acompanhadas, frequentemente, por agressões físicas.

Família F2

A avó diz que o avô: "...dá tareias atrás de tareias"; Salientando que "...ele (A2) até ficou gago". O pai acrescenta: "...o meu pai é que lhe dá cada sova", "...ele parecia que tinha dois anos". Acrescenta: "...os problemas do meu filho começaram com cinco anos". O avô pronuncia-se: "...dou-lhe cada tareia", "ele apanha muito cá em casa". Vais apanhar com a cana", No entanto o pai refere: "eu disse para não bater em criança", "...nem dar sovas", "...eu não gosto de bater em criança", "...eu disse para não bater em criança", "...nem dar sovas", "A2 intervem: "...tu és mau, pois és". A2 dirigindo-se para a investigadora visitadorapede-lhe: "eles nunca mais me vão dar sovas tu não vais deixar" A2 pede à visitadora "...fica comigo eles batem muito", "leva-me para tua casa, leva". A mãe acrescenta "...o avô batia-lhe muito". Acrescenta "...batemos uns aos outros".

Família F3

A mãe acrescenta: "...dou cada sova", "...dizem mal dele na escola as professoras e apanha até eu não poder mais com tudo o que apanho pela frente". Acrescenta: "até já ficou de cama tem de ser, assim aprende". Salienta: "...lá dizem para eu não bater", "...dou tanta pancada". Acrescenta: "...dou cada tareia que a Dona nem sabe", "...chego a casa só me apetece bater no A2", "chego cansada, é só tareia, tareia no A2", "...bato, bato, bato tanto, A2 já chegou a ir para o Hospital", "...tem de ser igual ao irmão", "tem de ser, é tareia atrás de tareia".

Síntese:

Apenas se verifica que este tipo de agressões acontece em duas famílias: F2 e F3.

Verificámos que existem 26% de referências a agressões físicas nas crianças e jovens deste estudo, no conjunto da categoria *Qualidade do ambiente familiar*

p) Agressões Psicológicas por parte da família

Este tipo de agressões pode conduzir a situações muito graves e provocar danos psicológicos e fisiológicos permanentes, embora o limite de tolerância possa variar de indivíduo para indivíduo, segundo modelos citados por Guimarães (1995).

Família F2

A família F2 refere: "...A2 estava aflito". Conta "...estava com muito receio". "...estava com medo", "...A2 começa a chorar", "... o avô diz mal do A2 na sua frente", "...desde pequeno que é assim", "...a minha irmã dizia que ele fazia a mesma coisa ao pai".

Família F3

"...ele é uma porcaria", "...ele é um bidé" "...é para as obras que tu vais", "...não prestas para nada", "...eu já disse só problema", "...deixa de estudar, obras com ele" ", "...é um burro", "...é uma coisita que anda...não serve para nada", "...é mesmo um bidé."

Síntese:

As agressões psicológicas observadas verificam-se em apenas duas família: a Família F2 e a Família F3. Nesta última, a mãe agride o próprio filho psicologicamente, enquanto que na Família F2, é o Avô que agride o neto e o maltrata.

1.2 Segunda questão

Recorde-se que a segunda questão consistia em saber se estimular hábitos de trabalho e de lazer entre pais e filhos contribuiria para uma melhor inserção escolar de crianças em risco.

Apresentam-se de seguida os resultados dos dados que foram recolhidos.

Depois de analisados cuidadosamente todos os dados, verificámos que, da análise, surgiu a comparação entre os grupos de controlo e experimental, no início e no fim do ano lectivo do mesmo ano, tendo sido feito o estudo da relação entre o tipo de comportamento das crianças e jovens em risco que tiveram o apoio prestado pela investigadora através da mediação junto dos pais (grupo experimental) e o tipo de comportamento do mesmo tipo de alunos sem esse acompanhamento (grupo de controlo).

1.2.1 Atitudes das crianças e jovens em risco face à escola.

Numa primeira fase, no início do ano lectivo procedemos à comparação entre o grupo de controlo e o grupo experimental, relativamente à escala de diferencial semântico, através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, dada a natureza dos dados, que apresentam escala ordinal.

Os resultados encontram-se resumidos no seguintes QuadroX.

Quadro X- Atitudes da Criança

ESCALA	GRUPO	N	MÉDIA	TOTAL
FÁCIL	Controlo	5	7.00	35.00
	Experimental	5	4.00	20.00
	Totais	10		
INTERESSANTE	Controlo	5	7.20	36.00
	Experimental	5	3.80	19.00
	Totais	10		
ÚTIL	Controlo	5	6.20	31.00
	Experimental	5	4.80	24.00
	Totais	10		
VALOR	Controlo	5	4.50	22.50
	Experimental	5	6.50	32.50
	Totais	10		
AGRADÁVEL	Controlo	5	6.00	30.00
	Experimental	5	5.00	25.00
	Totais	10		

Não se verificou que existissem diferenças significativas relativamente aos itens *fácil*, *interessante*, *útil*, *valor* e *agradável*, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no início do ano lectivo.

Consequentemente, os sujeitos encontravam-se igualmente motivados para o interesse e utilidade escolar.

Seguidamente, procedemos à comparação entre o grupo de controlo e o grupo experimental no final do ano lectivo, relativamente à escala de diferencial semantico, através do mesmo teste usado anteriormente com o objectivo de verificar se tinha havido alguma diferença de atitudes nos dois grupos.

Aplicado o teste de Mann-Whitney U cujos resultados se encontram resumidos no Anexo D (**Quadro IIA**), verificou-se que no final do ano lectivo já existiam diferenças significativas na atitude de dois grupos analisados, nomeadamente nos itens *fácil* ($p=0.008$) e *útil* ($p=0.032$).

Assim, os alunos do grupo experimental parecem mais motivados relativamente à utilidade e facilidade das matérias escolares do que os alunos do grupo de controlo no final do ano lectivo, pelo que, sobretudo nos itens *fácil* e *útil*, se verificou uma grande evolução dos

alunos do grupo experimental face aos do grupo de controlo, tendo em consideração que o apoio foi prestado apenas durante seis meses.

Procedemos também à comparação dos valores da escala de diferencial no início e no fim do ano lectivo, para o grupo experimental, através do teste não paramétrico dos sinais, devido à natureza dos dados que, como já dissemos, apresentam escala ordinal.

Aparentemente não pareceu haver diferenças significativas das respostas no início e no fim do ano lectivo, embora se tivesse observado uma evolução positiva das respostas dos alunos.

Procedemos igualmente à comparação das respostas dos alunos do grupo de controlo no início e no fim do ano lectivo, através do mesmo teste.

Neste caso, podemos observar ($P=0.063$) que existem diferenças, ainda que não muito significativamente, devido à dimensão da amostra, entre as respostas no início e no fim do ano lectivo.

Atendendo a que existe uma maioria de diferenças negativas, ou seja, os valores das respostas, no fim do ano lectivo, são inferiores aos do início do ano lectivo, isso mostra que os alunos do grupo de controlo foram progressivamente ficando mais “desmotivados” em relação à escola, ao longo do ano lectivo. Significa isto que, enquanto os alunos do grupo experimental melhoraram a sua atitude face à escola, embora não significativamente, os alunos do grupo de controlo modificaram essa atitude significativamente de uma forma negativa.

1.2.2 Tipo de comportamento das crianças e jovens em risco

Todos os alunos observados foram analisados pelos professores das várias disciplinas e foi registado o número de comportamentos em que o aluno melhorou.

É de referir que esses comportamentos consistiram na atenção e no interesse demonstrado nas aulas.

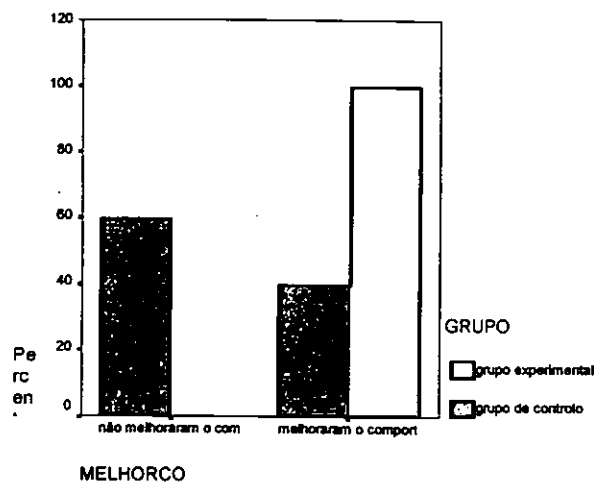


Figura 2 – Percentagem dos alunos, por grupo, que melhoraram o comportamento

Verifica-se pela Figura 2, a Percentagem dos alunos, por grupo, que melhoraram o comportamento, que 60% dos alunos do grupo de controlo não melhoraram o comportamento, enquanto que todos os alunos do grupo experimental melhoraram o comportamento.

Averigou-se da existência da relação entre a melhoria de comportamentos na escola e o tipo de grupo (controlo, sem apoio, ou experimental, com apoio), através do teste de χ^2 .

Os resultados permitem afirmar que a relação entre o apoio prestado e o grupo experimental parece significativo a 5%, isto é, o apoio prestado influenciou o tipo de comportamento do aluno na escola.

Estudo da relação entre o número de comportamentos de melhoria observados pelos professores e o tipo de apoio prestado pelos pais.

Atendendo aos valores obtidos, recodificou-se a variável comportamento em três ou menos comportamentos observados, em que os professores registaram uma melhoria, e nove ou mais comportamentos em que os professores registaram uma melhoria. O tipo de apoio prestado pelos pais registado através da ficha de auto controlo (Anexo C) aplicado aos pais

das crianças do grupo experimental subdividiu-se nas categorias, *esqueci-me, todos os dias, alguns dias*,

Para questões de análise comparativa considerou-se ainda, a categoria *sem acompanhamento*, (o caso do grupo de controlo).

Pretendemos averiguar a existência da relação entre o tipo de apoio prestado pelos pais e o número de comportamentos registados pelos professores como melhoria.

Quadro XI- Apoio prestado pela família

			TIPO DE APOIO				Total
			Esqueci-me	Alguns	Todos	Sem acompanham ento	
COMPORTAMENTO	3 ou menos	Número	0	0	0	5	5
		% do total	0%	0%	0%	3.2%	3.2%
		Ajuste Residual	-.4	-2.0	-2.3	12.4	
	9 ou mais	Número	0	0	0	5	5
		% do total	0%	0%	0%	3.2%	3.2%
		Ajuste Residual	-.4	-2.0	-2.3	12.4	
Total		Número	4	67	79	5	155
		% do total	2.6%	43.2%	51.0%	3.2%	100.0%

Verificou-se que 43,2% das crianças e jovens em risco em que o tipo de apoio prestado pelos pais se fez em *alguns dias* melhoraram 9 ou mais dos seus comportamentos na sala de aula e 51% dos alunos a quem os pais prestavam um apoio diário (*todos os dias*) melhoraram 9 ou mais dos seus comportamentos.

Todos os alunos com apoio parental melhoraram substancialmente o seu comportamento, enquanto que dos alunos do grupo de controlo, apenas 3,2% melhoraram 3 ou menos comportamentos.

Parece existir uma forte relação entre o apoio parental prestado e a melhoria no comportamento ($p=0.000$).

Através de uma análise factorial de resíduos pode verificar-se que essa melhoria é significativa quando o apoio parental existe *em alguns* ou *todos os dias*, enquanto que, nos alunos sem apoio, a melhoria do comportamento é mais lenta ou nula.

1.2.3 As classificações dos alunos ao longo dos três períodos lectivos.

Procedemos também à comparação das classificações nos três períodos lectivos, dos alunos do grupo experimental através do teste não paramétrico de Friedman, uma vez que as condições de aplicação do teste paramétrico de análise de variância (ANOVA) não foram satisfeitas.

Os resultados indicam que a diferença nas classificações destas crianças e jovens em risco durante o ano lectivo não parece significativa. Contudo, convém salientar novamente que o apoio parental foi prestado durante um espaço de tempo reduzido, o que pode não produzir efeito imediato na classificação dos períodos.

Quadro XII - Classificação do Grupo Experimental

Período	Média
1º	1.60
2º	2.30
3º	2.10

Procedemos também à comparação das classificações nos três períodos das crianças e jovens em risco do grupo de controlo, através do mesmo teste.

Também não parecem existir diferenças de classificação ao longo dos três períodos nos alunos do grupo de controlo. No entanto, parece existir nas crianças e jovens em risco do grupo experimental alguma progressão escolar ($p=0.368$), ($p=0.801$) em comparação com as crianças e jovens em risco do grupo de controlo onde, pelo contrário essa progressão não se verificou.

Quadro XIII- Classificação do Grupo Controlo

Período	Média
1º	2.20
2º	2.00
3º	1.80

À partida, as crianças e jovens em risco do grupo de controlo têm até melhores classificações no 1º período (média das notas=2.20, **Quadro XIII**) do que as crianças e jovens em risco do grupo experimental (média das notas=1.60,**Quadro XII**), notando-se neste uma progressão, (ainda que não significativa estatisticamente como já foi dito), no 2º

período (média das notas=2.30, **Quadro XII**), enquanto que nas crianças e jovens em risco do grupo de controlo, há um decréscimo nítido das classificações que se acentua ao longo do ano lectivo (média das notas=2.00, e média das notas 3º=1.80, **Quadro XIII**).

Assim, no que diz respeito à resposta da segunda questão deste estudo pareceu verificar-se uma melhoria da situação dos alunos do grupo experimental relativamente ao comportamento e às classificações.

Parece, também, que essa melhoria se pode atribuir ao desenvolvimento por parte dos pais de actividades favoráveis à aprendizagem, feita a análise de resultados que nos permitiu o seu cruzamento e mostrou a importância da intervenção desenvolvida junto das famílias.

1.3 Síntese total da análise de dados

Em resposta às questões iniciais, a análise quantitativa e qualitativa parece apontar para as famílias, depois de estimuladas, revelaram aptidões, o que mostra que foram capazes de modificar os seus hábitos de trabalho e de lazer. As modificações maiores verificaram-se, segundo a análise dos registos de observação participante, na realização de passeios em família, no uso da leitura como entretenimento e no visionamento em conjunto de programas de televisão, tendo-se encontrado para cada uma destas subcategorias uma incidência de (556 referências num total de unidades de registo 3508).

Com a modificação positiva, embora numericamente inferior de (262 referências), parece também ser preocupação da família em ir à escola, os próprios contactos que procuram estabelecer com os professores e a opinião que são capazes de manifestar sobre os próprios filhos.

Neste sentido, conclui-se que o envolvimento da família se modificou.

Os estudos existentes afirmam que as famílias podem influenciar o rendimento escolar dos filhos. Também neste estudo face à comparação entre as classificações obtidas pelos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo podemos inferir que, actuando junto das famílias com crianças em risco através de um programa adequado a essas mesmas famílias, estas podem desenvolver atitudes e comportamentos mais favoráveis à prestação escolar dos seus filhos, sobretudo na modificação da inserção escolar, verificado através da análise de percepção dos professores sobre o comportamento escolar dos alunos, cujas famílias tinham sido apoiadas e que se revelou significativa, permitindo-nos sublinhar a importância da intervenção.

Nesta medida, o presente estudo, no seguimento de outros estudos realizados por Bloom (1982) e Villas-Boas (2000), veio trazer um contributo positivo, na medida em que o programa de intervenção pareceu ter conseguido estimular alguns aspectos positivos.

Assim, estas famílias de origem africana foram ajudadas a melhorar os seus hábitos de trabalho (atribuindo tarefas, acompanhando o estudo dos filhos) e de lazer, (lendo, passeando e conversando sobre programas da TV), o que permitiu um maior envolvimento junto dos filhos em situação de risco ambiental que por isso, passaram a ter um grau satisfatório de inserção escolar.

A importância de um investigador visitante, como um novo agente na educação capaz de contribuir para um ambiente familiar mais favorável à aprendizagem nas famílias de crianças em risco presentes nas escolas, parece tornar-se indispensável num trabalho conjunto com os Serviços de Psicologia e Orientação, com a Técnica de Serviço Social, com o Professor do Ensino Especial e com o Médico da Escola.

Este estudo parece, ainda, revelar que a qualidade do ambiente das famílias com crianças em risco é afectado pela existência de conflito familiar em que as agressões físicas provocadas por maus tratos (26% das referências dentro da categoria) e as agressões psicológicas (24%) parecem a agravar os problemas destas crianças.

A falta de vontade, o desinteresse pela escola e a baixa auto-estima foram alguns um dos problemas verificados no decorrer da investigação com a Família F1 em relação ao filho A1.

Na Família F2, os maus tratos por parte do avô e ausência da mãe provocavam na criança mau estar, levando-a a transferir afectos para a investigadora visitante.

Na Família F3, a criança revelou sofrer agressões do foro físico e psicológico devido ao mau relacionamento com a mãe e, ainda, maus tratos que poderiam estar relacionados com a dispersão e atenção verificadas no seu comportamento, além da grande necessidade desta criança em se fazer notar nas aulas de Inglês e de arranjar problemas, exigindo ter na aula três cadeiras, uma para se sentar e duas sobrepostas onde colocava a mochila, não querendo ter ninguém ao pé de si.

Na Família F4 evidenciou-se na admiração pela disponibilidade da investigadora visitante, por esta ter arranjado uma escola para as filhas. Admiraram-se, também por na Escola saberem da existência da investigadora visitante e, ainda, estabeleceram comparações entre o papel desempenhado por esta e o papel atribuído ao Director de Turma.

O envolvimento desta Família no acolhimento da investigadora visitadora é significativo, pois até a convidam para fazer uma passeio a Fátima. Estas atitudes mostram, de certo modo, como se sentem admirados, primeiro e depois, agradecidos por terem sido alvo do interesse da Escola.

No nosso entender, foi esse reconhecimento que os levou a mostrar o seu interesse, colaborando com a Escola, envolvendo-se na educação dos filhos e, até, pronunciando-se quanto aos papéis desempenhados pelos vários intervenientes no processo educativo.

IV - CAPÍTULO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vês Africa, dos seus bens do mundo avara,
Inculca e toda cheia de surteza,

Dessa gente sem Lei, quase infinita
Olha as casa dos negros, como estão
Sem portas, confiados, em seus ninhos,
E na fidelidade dos vizinhos.”

Luis de Camões (X, 91)

IV - CAPÍTULO

1 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

As conclusões do trabalho encontram-se implícitas ao longo dos capítulos e reflecte o contributo que este estudo pode dar para ajudar as famílias de origem africana com crianças e jovens em risco, no 2º ciclo do Ensino Básico. Os pais destas crianças seguiram um programa de intervenção domiciliária e revelaram ter consciência de que os filhos tinham melhorado os comportamentos na escola. Estes, por sua vez, de acordo com os seus professores, melhoraram o seu comportamento segundo a definição operacional utilizada no questionário, aplicada no início e no final do estudo. No que diz respeito ao aproveitamento, embora não se tenham verificado grandes alterações no sentido positivo, pelo menos não ocorreram alterações negativas, como se verificaram no grupo de controlo.

Assim, enquanto os alunos cujas famílias não tiveram qualquer acompanhamento (grupo de controlo) pioraram talvez definitivamente a sua situação escolar, os alunos onde esse acompanhamento se verificou (grupo experimental), melhoraram significativamente essa situação, na aceitação pelos professores. Embora essa melhoria de comportamento não tenha correspondido a uma melhoria de aproveitamento, dada a limitação do tempo do programa de intervenção, é de esperar que, com uma melhor integração escolar, ela se venha a verificar também.

1.1. O Desenvolvimento de hábitos de trabalho e de lazer.

De que forma os pais das crianças e jovens em risco poderão ser ajudados a desenvolver comportamentos e actividades favoráveis ao desenvolvimento de hábitos de trabalho e de lazer?

A resposta a esta questão foi encontrada ao longo das sessões temáticas domiciliárias, tendo sido possível verificar uma evolução das atitudes e comportamentos das famílias. A análise de registos das últimas cinco sessões parece indicar que todas as famílias passaram a ter hábitos de trabalho e de lazer.

As famílias passaram a distribuir tarefas e dar dinheiro de bolso aos filhos, estimulam nos filhos rotinas diárias e rituais. O envolvimento das famílias vai ao ponto de ajudarem e até aprenderem com a investigadora visitadora a analisar os registos da observação participante feita durante as sessões domiciliárias.

A modificação de hábitos começou por criar uma relação equilibrada entre o tempo de comer, de dormir, de trabalhar e de estudar.

Discutem ideais e acontecimentos.

Diferentes assuntos foram abordados durante o acompanhamento domiciliário, quando os familiares falavam de tarefas; quando revelam a sua competência em linguagem simples, mas convictos dos seus propósitos; quando cooperaram e ajudaram os seus filhos, quando pediram a opinião e quando consideraram importante o aconselhamento parental dado pela visitadora, uma vez que aprenderam a reflectir, revelando capacidade de decidir sobre que estratégias tomar para superar os obstáculos e ajudar os filhos. Estes aspectos, segundo Villas-Boas (2000) e Bloom (1982), são de extrema importância porque, uma vez que as famílias são orientadas e adquirem qualidades específicas de gerir o seu papel, tornam-se pais empenhados e capazes de se assumirem e de se relacionarem com os próprios filhos.

Não se pretendia apenas uma verificação que mostrasse o sucesso ou insucesso das crianças e jovens em risco, mas sim perceber como a evolução se operava, como o programa se desenvolvia em situação de envolvimento familiar.

Compreendemos que um programa desta natureza *produz efeitos benéficos*, mas necessita de um perfil adequado, como foi o da investigadora visitadora, para estabelecer relações de empatia e entrar dentro da vida destas famílias em bairros degradados e de difícil acesso, com populações que vivem num "quarto mundo", cheias de problemas económicos o que leva as crianças a uma situação de impasse na escola, devido aos choques culturais que existem nestes bairros repletos de minorias étnicas. Não é fácil, uma vez que o perfil destas famílias considerado por nós heterogéneo necessita de muitas horas de trabalho solidário, em bairros desta natureza, como foi o nosso caso da investigadora visitadora com estas famílias de origem sócioeconómica deficitária, contudo capazes de se deixarem envolver e de consentirem a entrada em sua casa de uma pessoa que pouco conheciam. Para conseguir isto foram precisas horas de sensibilização, mas nunca houve problemas. Estas famílias compreenderam a utilidade da ajuda e consideraram-na necessária, apesar de isso ter sido antes impensável nas suas expectativas.

Os pais passaram a ir à escola para falar com os professores e para defender, muitas vezes,

os filhos. A concordar ou a discordar, conseguiram ajudar os professores, compreenderam como esta ajuda pode ser mútua e importante para benefício das crianças e dos jovens.

No caso destas famílias, salientamos que os pais passaram a reconhecer a mudança quando dizem: “mudou um bocadinho” ou “...subiu um bocadinho a Ciências” e também, a revelar um maior conhecimento da vida escolar dos filhos (“...às vezes ele falta”, “...ele tem sala de estudo à quinta-feira”). Além disso, os pais passaram a aconselhar-se com os professores (“...disse que é o que nós pais devemos fazer”, “...que nós temos de ajudar o nosso filho”) e, daí, a ter conhecimento dos aspectos menos positivos do comportamento escolar dos filhos (“...em Português desenha em vez de fazer os trabalhos”, “...em E.VT. distrai os colegas e não trabalha”).

Estas atitudes foram tratadas e reflectidas a partir do aconselhamento que, logicamente, beneficia estas famílias, alheadas de um mundo que também é seu e que lhes é reconhecido por direito, ao fazê-las compreender que não podem demitir-se do seu papel de pais independentemente das suas origens. Foi esta a nossa preocupação e concluímos que a falta de envolvimento das famílias das crianças e jovens em risco de origem africana é uma variável modificável.

Verifica-se neste estudo, através de um programa de aconselhamento parental, que o apoio prestado deu resultado na medida em que os pais colaboraram, participaram e aprenderam com a investigadora visitadora. É possível, então, encontrar uma forma de ajudar estas famílias de origem africana, imigrantes em Portugal e de nível sócioeconómico desfavorecido a envolver-se em tarefas e actividades que favorecem a aquisição de atitudes e comportamentos transmissíveis aos filhos, capazes de os modificar, como aconteceu no decorrer deste estudo. Verificámos que as atitudes destas famílias mudaram em relação à escola e em relação à ajuda prestada aos seus filhos.

Os pais tornaram-se mais participativos e garantiram o apoio prestado no decorrer das quarenta sessões realizadas (dez com cada uma das quatro famílias), envolvendo até mesmo outros familiares, como avós, tios, primos, desenvolvendo comportamentos favoráveis relativos a pequenas coisas da vida quotidiana que, conforme nos refere Bloom (1982) e Villas-Boas (2000), “são facilmente modificáveis”.

Neste caso, revelaram-se de primordial importância sobretudo todos os aspectos que tiveram a ver também com as expectativas e aspirações. Só o facto de uma investigadora visitadora se interessar pelos filhos fez com que estas famílias se sentissem mais confiantes, o que as tornou certamente mais responsáveis e mais atentas: quando dizem: “pergunto se faz os trabalhos”, “...leu muito e até muito bem”, “...eu ando sempre a ver os cadernos.”, “...ele anda a dar o sangue”, “...eu

vejo eles fazer os trabalhos”, “...já começaram a passar os cadernos a limpo”, “a prima diz que a professora marcou trabalho de casa”, “...ele tem estudado todos os dias”.

A família percebe a importância atribuída ao dinheiro de bolso (“ele não gasta muito”, “...ele guarda o dinheiro”, “...só damos semanada se ele tem positiva”, “...ele nunca pede muito”, “...ele já chegou a comprar o jornal”), o que parece mostrar que existiu que existe uma relação entre a melhoria no comportamento e o apoio prestado.

Os passeios em família, uma das três subcategorias com maior percentagem de indicadores dentro da categoria foram muito bem aceites como provam algumas das expressões que passamos a citar: “...ficou num camarote”, “...estava tão interessado”, “...ele até disse que queria uma cama como a que viu lá”, “fomos à Assembleia da República”, “...e até respondeu às perguntas que a menina lhe fez”. Acrescenta “...fui ao cabeleireiro”, “...eu senti-me lá tão bem”, “...estavam lá muitos miúdos”, “...com a pais éramos só nós”, “...até lhe puseram lá o nome do meu A1”, “...está aqui na parede” (refere-se ao certificado dado na Assembleia da República) “...o meu companheiro ficou tão admirado” “...por a senhora nos levar lá”, “...eu estive lá”, “...estavam lá muitos miúdos”, “...mas com a família éramos só nós”.

É importante verificar como o apoio prestado pelo visitador transforma construtivamente as famílias a partir das estratégias activas em cada situação e produz nestas famílias situações dantes impensáveis, capazes de transformar os seus hábitos quotidianos como referiram frequentemente “...fomos à Expo com o meu pai”, “...foi bué e tanto”, “...o meu marido deixa fazer passeios com a senhora”, “...são bué de fixes”, “...gostou mais do museu da marinha”, “...a minha tia levou-me ao cinema”, “...até quer ir um dia lá assistir” (fala da visita à Assembleia da República), “...só precisa do bilhete de identidade”

O grupo experimental apresentava um perfil de agressividade, recusa de colaboração, distração e desinteresse no início do ano e é de salientar que foi neste que se verificou uma melhoria dos comportamentos.

Com efeito verificámos que existe uma relação significativa no número de comportamentos que o aluno melhorou, nove ou mais, com o tipo de acompanhamento parental: todos os dias (51%) e alguns dias (43,2%).

Como nos diz Villas-Boas (2001:37) “a visita domiciliária é um método para promover relações entre a casa e a escola”. Assim, podemos dizer que a formação profissional dos professores deve, a partir do reconhecimento das capacidades de cada pessoa promover a competência dos professores a envolver nesta área tão problemática das crianças e jovens em risco. Com efeito, no decorrer das sessões temáticas, verificou-se que os filhos destas famílias são

crianças difíceis, com baixa auto-estima e imaturidade, sem expectativas em relação ao futuro, com dificuldades intelectuais de aprendizagem, de linguagem e de integração. Importa, pois, estar atento no sentido de prevenir o risco e de identificar as causas, sempre que se nota um défice no decréscimo físico, ou sequelas orgânicas de origem por vezes traumática. Foi isso que se verificou no decorrer desta investigação nas famílias F2 e F3, em que as agressões físicas e psicológicas sobressaíam e poderiam, se não tivessem sido identificadas, originar problemas tais como doenças neurológicas, psiquiátricas, problemas psicossociais que, no futuro, poderiam ter repercursões impensáveis.

Este estudo pareceu mostrar que, no que diz respeito à grande categoria encontrada *Qualidade do ambiente família*, se pode fazer sempre alguma coisa, embora as melhorias não fossem tão evidentes, na medida em que se trata de uma variável de difícil modificação no curto prazo em que durou a intervenção. Com efeito, embora haja (25%) de referências a comportamentos positivos de afectividade, a percentagem referente a comportamentos de agressividade (26%) é ainda mais elevada.

Outra limitação refere-se ao facto de que nem todas as famílias foram afectadas. Assim, o aumento de afectividade só se verificou em três das famílias. Além disso, pode dizer-se que numa destas (F2) a afectividade demonstrada pela criança é transferida para a investigadora visitadora.

Também em duas das famílias, o conflito, operacionalizado em agressões físicas e psicológicas só deixou de se manifestar ostensivamente em duas famílias.

Torna-se necessário, pois, que as escolas estejam atentas no sentido de prevenir, identificar, aconselhar os pais e tratar a problemática detectada por pessoas competentes, de modo a combater precocemente os riscos destas crianças.

1.2.A melhoria da inserção escolar.

Estimular hábitos de trabalho e de lazer entre pais e filhos contribui pra uma melhor inserção escolar?

A colocação desta hipótese: *Crianças e Jovens em risco, do 2º ciclo do ensino básico, provenientes de famílias de origem africana, quando submetidos a um programa de modificações de hábitos de trabalho e de lazer, através de visitas domiciliárias, revelarão melhores comportamentos na escola do que jovens em risco provenientes da mesma origem não submetidos a nenhum programa deste tipo.*

fundamentada na revisão de literatura, verificou-se neste estudo na medida em que o envolvimento familiar parece ser capaz de trazer benefícios a curto e a longo prazo para os alunos.

Vejam os: ao estudarmos a existência da relação entre o tipo de comportamento registado pelas respostas dos professores no início do ano lectivo, e a existência, ou não, de melhoramento desse comportamento ao longo do mesmo e o tipo de acompanhamento parental no grupo experimental, o resultado foi que, neste grupo, 100% das crianças e jovens melhoraram o comportamento.

Tendo em conta o número de comportamentos negativos, registado no início do ano lectivo pelos professores, como passividade, assiduidade, dificuldades de integração, desinteresse, agressividade, distração, recusa em colaborar nas aulas, hipersensibilidade verificou-se que:

o grupo de controlo apresentava um perfil de alunos em que, a falta de assiduidade e dificuldade de integração constituíam as suas maiores dificuldades.

o grupo experimental apresentava um perfil relativamente mais gravoso, caracterizado pela agressividade, recusa, distração e desinteresse.

Foi neste grupo que se verificou uma significativa melhoria dos comportamentos, tendo em conta o número de registos indicados pelos mesmos professores no fim do ano lectivo.

Estudámos também a existência ou não da relação entre o número de comportamentos observados pelos professores referentes à melhoria e o tipo de apoio prestado pelos pais e os dados provenientes das fichas de auto-controlo, em que os próprios pais registaram o número de vezes que deram apoio, *todos os dias*, (todos), *alguns dias* (alguns), *esqueci-me* (esqueci-me).

Verificámos que existe uma relação significativa no número de comportamentos em que o aluno melhorou e o tipo de acompanhamento parental ($Sig=0,000$).

Através de uma análise de resíduos da tabela de contingência obtida, verificámos que, os que não tiveram acompanhamento parental registaram três ou menos comportamentos de melhoria, enquanto que aqueles a quem os pais deram acompanhamento *todos os dias* ou *alguns dias* registaram nove ou mais melhorias no comportamento.

Compararam-se as médias das classificações nos três períodos, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo.

Verificaram-se diferenças embora não significativas nas classificações médias dos três períodos, tanto no grupo de controlo como no experimental, tendo no entanto a média decrescido no grupo de controlo, e aumentado, no grupo experimental, do 1º período para o 3º período.

Obviamente que o efeito do apoio parental se verifica apenas nos comportamentos face à escola, não sendo ainda suficiente para se verificar nas classificações. Dever-se-ia continuar a prestar um apoio a estas crianças de forma continuada e durante um maior espaço de tempo, por forma a observar o impacto do apoio parental nas classificações académicas.

Pensamos que, em primeiro lugar conseguimos, de certo modo, mudar a atitude destas crianças e jovens em risco face à escola, mas será necessário mais tempo para observar se a mudança de atitude se reflecte ou não, na classificação académica.

Conclui-se que, trabalhar com os pais no sentido da criação de hábitos de trabalho e de lazer, parece melhorar as relações entre pais e filhos, (o que se verificou pelos registos da observação participante durante as sessões domiciliárias), e melhora significativamente os comportamentos dos educandos na escola,apontando para a necessidade do estabelecimento de uma melhor e mais eficaz parceria entre a escola, a família e também comunidade.

2. IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES

Ter estudado esta problemática com apenas um ano de projecto e com uma duração de seis meses no terreno foi um factor que condicionou, de forma importante, os resultados do trabalho efectuado. Por outro lado, as restrições relacionadas com a altura do ano lectivo em que realizei a recolha de dados obrigaram-me a delinear estratégias que era importante observar no terreno e que talvez tenha limitado a minha percepção daquela realidade.

Apesar de todo o rigor que procurei imprimir durante este estudo, é importante referir que o tempo impossibilitou uma melhor execução do trabalho, o que foi ainda agravado por eu própria ter mudado de área educativa.

Para além deste factor, são também de considerar as limitações próprias de uma observação participante, ou seja, é difícil para o observador que trabalha no terreno conseguir registar todos os aspectos referentes a essa investigação, dado que tem de estar muito atento ao que se passa.

Tendo em conta o que acabei de referir, é inevitável reconhecer que as conclusões que apresentei têm apenas valor de tendências prováveis para aquela população. Mesmo assim, considero que certas ideias que se destacaram no decurso deste trabalho são merecedoras de alguma reflexão, principalmente por parte daqueles que, confrontados com crianças e jovens em risco, pretendam encontrar formas de prevenir o abandono, como foi nossa preocupação. Assim sendo, nas linhas que se seguem, apresento sugestões em função dos destinatários preferenciais: o Ministério da Educação e as Escolas.

Ministério da Educação

- . Será necessário dotar as escolas de docentes com formação na área da prevenção, pois as intervenções pedagógicas destinadas a alunos em situação de risco exigem a todos os que nela se envolvem um elevado nível de competências profissionais.
- . A todos os docentes deveria ser dada a possibilidade de partilhar espaços de reunião, potenciadores de reflexão e formação, como um investimento que se reflecte positivamente no seu desempenho.
- . A formação dos Directores de Turma nestas áreas, permitiria que o seu desempenho fosse mais eficaz, ao mesmo tempo que a atribuição dessa incumbência seria limitada a alguém com competência, perfil e motivação adequadas.
- . É muito importante a participação dos pais na escola e, para isso, torna-se evidente a obtenção de dispensa laboral para comparecer na escola quando, para tal, sejam solicitados.
- . Parece também necessária a criação de um novo agente e parceiro na educação, com perfil bem definido como foi, neste estudo, o da investigadora visitadora, com o papel indispensável de ajudar a integrar as famílias mais desprotegidas culturalmente.
- . Poderá efectuar-se com o recurso a ajudas económicas, a continuação de um programa desta natureza, pois só a boa vontade não é capaz de ajudar as famílias e jovens em situação de risco.

Escolas

- . Parece indispensável melhorar as estratégias de acolhimento dos alunos, sempre em parceria com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em risco.
- . O diálogo com as famílias e a formação dos pais, tendo em mente o *curriculum da família*, parece ser uma exigência, sobretudo quando estas se apresentam mais desprotegidas culturalmente e, por isso, mais afastadas da realidade da escola.
- . Estabelecer parcerias, como, por exemplo, foi o Programa de Intervenção elaborado por nós, programa nas famílias com crianças em risco noutras escolas.
- . É preciso saber sinalizar os riscos em que estas crianças se encontram e procurar metas dentro da escola, tendo em vista uma melhor inserção e um melhor conhecimento destas problemáticas.
- . Só com a criação de uma rede promotora de saúde a escola poderá ajudar a problemática das crianças e jovens em risco em situações graves, hoje presentes em muitas escolas.

- . Seria aconselhável pedir a colaboração voluntária de docentes motivados em intervir nestas áreas e nesta problemática das crianças e jovens em risco diferenciado, de modo a minimizar as diferenças, nestas crianças o direito de se relacionarem, de se sentirem mais capazes nas suas motivações ausentes.
- . Procurar estabelecer mecanismos facilitadores da comunicação com as famílias mais desfavorecidas.
- . Além disso, contribuir para a formação de auxiliares de educação, na medida em que podem ser parceiros importantes nesta área tão problemática.

Recomendações para a realização de futuros trabalhos:

Seria importante dar continuidade a este estudo, alargando o número dos sujeitos da amostra e torná-la representativa, para se verificar se outra evolução operava-se, se mantém, ou não, o mesmo tipo de evolução nas atitudes e comportamentos.

Às Comissões de Protecção vou deixar alguns alertas: primeiro, pelo grande trabalho que desenvolvem; segundo, pelos estudos, investigações do tipo “estudos de caso” para o qual devem contar com pessoas devidamente qualificadas e competentes; terceiro, devem estar abertas à inovação, ao trabalho em parceria diferenciada, de que este estudo foi um exemplo.

A todos os professores que leccionam, visto ser nas crianças e adolescentes que se podem incutir determinados hábitos que poderão ser fundamentais para o sucesso, que passem à prática as opiniões que tão convictamente manifestam de forma teórica.

Seria muito importante que os centros locais, previstos no novo estatuto dos alunos no presente ano de 2003/04, continuassem com as boas práticas e permitissem a realização de investigações como foi o caso deste estudo.

BIBLIOGRAFIA

ABSTRATS OF THE 4th EUROPEAN CONFERENCE On Psychological Assessment –1997 Lisbon Portugal. September 7 to 10

AFONSO, N. (1987) O insucesso escolar e o prolongamento da escolaridade obrigatória. *Aprender*, 2, 19-21.

AFONSO, N - (1994) - As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *ESE de Santarém*, 5, 31-51.

AGUADO; M. J. & BARAJA. A. (1988) *Interaction educativa y desventaja Socio cultural: Un modelo de intervencion para favorecer la adaptation escolar en contextos inter-étnicos*. Editions Madrid : Editions Piramide.

AGUADO, M. J. (1996) *Escuela e Tolerância*. Madrid: Editions Piramide.

AINSCOW, M. (1997) *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

ALLEN, J.; MASON, (eds.) (1989) *Risk makers, risk takers, risk breakers.-Reducing The risks for young literacy learners*. Portsmouth, NH: Heinmamm Educational Books.

ALMEIDA, L FREIRE. (1997) *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Apport Associação de Psicólogos Portugueses. Coimbra.

ALMERINDO, J. (1991) *As relações de poder na escola e na sala de Aula: Elementos para uma análise sociológica e organizacional*. Lisboa Cadernos de Ciências Sociais, nº10, 11, 133-135

ALTEMEIER, W. A, S, VIETZE, P; PSANDLER, H. Y. SHIERROD (1984) *Child abuse and neglet, prediction of child abuse: A Prospective study of feasibly*. The Scarecrow Press. London

AMADO, J. (2000). *A construção da disciplina na escola-suportes teórico-práticos*. Lisboa: Edições Asa.

AMARO, F. (1986) *Crianças Maltratadas, negligenciadas ou praticando mendicidade*. Lisboa Cadernos do C. E. J, 4-5

AMOR, E. (1993) *Aprender português em contexto multicultural: Construir projectos*. (Org) Lisboa: Flux, nº10, FCCE-UL

ANDRADE, M. (1993) Etnicidade e modo de vida *Forma*, 47 (1 e 2), 17-18

ANTERO Q. (1996) *Tesouro poético da infância*. Sintra: Colares Editora.

ANTUNES, J. (1989) Os abandonos escolares no ensino básico. Uma fábrica de novos desfavorecidos-o meio rural e o meio urbano. *In: Pires, E (Org.) O ensino Básico em Portugal: Edições Asa*.

ARAD, B, D. (2001) *Parental feactures and quality of life in the decision to remove cildren at risk from home*. Child Abuse & Neglect, 25 (1) .47-64

ARRUABARRENA, M PAUL, J (1997) *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Piramide 13-40; 63-101

AZEVEDO, M. J (2001) *Crianças em risco elas e nós*. Porto Santa Casa da Misericórdia 1-10 Dezembro.

BANDURA, A. (1997) *Social learning theory*. Englewood Clifs. NJ: Pretince-Hall.

BANDURA, A.; WALTERS, R (1963) *Social learning and personality deveoment*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

BANKS, J. (1993) The canon debate, knowledge constrution and multicultural education. *Educational Research*, 22 (5), 4-14

BARBOSA, J. (1996) Currículos para a diversidade cultural: Do debate teórico à Prática. *Inovação*, 9 (1 e 2), 21-34

BARBOSA, J. (1988) *Família-Educação: Dois termos indissociáveis*. Comunicação apresentada ao Congresso Família-Educação para o ano 2000. Lisboa (Documento não Publicado).

BARDIN, L.(1979) *Análise de conteúdo* (Trad.portuguesa de L.Antero:A.Pinheiro) Lisboa: Edições 70.

BELSKY, J. (1980) *Child Abuse: In Ecological Integration*, American Psychologist.

BELSKY, J. (1984) *The determinantes of parenting: A Process Model*. Child Development.London

BENAVENTE, A. (1990) *A escola na sociedade sem classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1990) *Escola, professores e processos em mudança* Lisboa Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. et al. (s/d) *Do outro lado da escola*: Lisboa: Editorial Teorema

BENAVENTE, A. et al. (1994) *Renunciar à Escola: Fim de século* Edições, Lisboa

BENAVENTE, A et al. (1994) *Estratégias de igualdade real.: Educação para todos*. Cadernos PEPT. 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

BENOIT, J, C. (1995) *Tratamento das Perturbações Familiares*. Edição Portuguesa (1997) Editores Climepsi.

BERGER, M. (1997) *A Criança e o sofrimento da separação*, Edição Portuguesa Fontes Editoras, S.Paulo.

BLOOM, B. (1982) *All our children learning: A primer for parents, teachers. And other educators*. New York: McGraw-Hill. (Primeira publicação: 1981).

BLOOM, D 1993 Necessary indeterminacy and the microethnographie study of reading as social process. *Journal of Research Reading*, 16 (2), 98, 111

BOGDAN, R, BILKEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em ducação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.(Trabalho Original publicado em Inglês em 1991).

BOSCO, J. - (1982) - Home school relationships. In *H. Mitzel et al. (eds), Encyclopedia of educational research*, 2 827-831, New York: The Free Press (5ªed.)

BOURDIEU. P.; PASSERON, J. C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseigmemt*. Paris: Editions du Minuit.

BOURDIEU. P. (1973) L 'école conservatrice. L'inégalité devant l'école et devient la culture. In *Revue Française de Sociologie* 103-109.

BOWBLY, J (1969 *Attachment and Loss*, Vol I; *Hogart Press*, (tradução Espanhola): *El Vínculo Afectivo*; (1976), Buenos Aires. Paidos.

BOWBLY, J. - (1976) *Cuidados Maternos e Saúde Mental*, Edição Brasileira (1988), S. Paulo. Fontes Editora

BOWLBY, J. (1976) *Atachment and Loss, Vol III, Loss, Separation*. Hogart Press, London.

BOWBLY, J. (1973) *Attachment and Loss*, Vol (2): *Separation*. New York: Basic Books

BRAZZIEL, W. F., T. M. (1962) An experiment in the development of readiness *In: a culturally disadvantaged group of first grade children. London J. Negro Edu; Edu, 3 4-7*

BRONFENBRENNER, U. (1978) Who needs parent education? *Teachers College Record, 79 (4), 767-787*

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Havard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados.* (tradução Maria Adriana Veronese). Porto Alegre.

BROMWCHIT et al. ((1993) Home Visit. *Journal Institute For Responsive Education.* (23)17-19 N Y.

CAPALDI, D. M.(1989) The relation of parenting transations to boys'adjustment problems. Comunicação apresentada no congresso bienal da *Society for Research in Child Development*, Kansas.

CARDOSO, C. (1993) O Professor em contextos multiculturais. *Forma* (Dezembro), 14-16

CARDOSO, C. (1995) *Antropologia e Multiculturalismo.* CIO/ESSE de Setúbal, (Verão-Outono), 2-5

CARDOSO, C. (1996) Referências no percurso do multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo. *Inovação, 9 (1 e 2), 7-20*

CASA-NOVA M. J. (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade* Ciências da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Porto.

CEREZO, M. A. (1997) *El Maltrato Infantil: Una Propuesta de Metodologia de Trabajo en los Servicios de Menores; Bienestar Y Proteccion Infantil, 2 Ano III, FAPMI, Madrid.*

CHAFFIN, M. BONNER B. L, HILL, R .F (2001) Family preservation and family support programs: child maltratment outcomes across clint risk levels and program types. *Child Abuse & Negelect*, 25 (10) 1269-1290.

CLANET, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse: Presse Universitaires du Mirail

COHEN, J.G. (1989) *La Convencion Européenne des Droits de L'Homme*. Paris:Economica/Aix-en Provence: Press Universitaires d'AIX- Marseille

COLANGELO, N., Dustin D., & Foxley, C. H. (1982) *The human relations experience-exercices in multicultural education*. Monterey, Califómia: Books-Cole Publishing

COLE, P. C., Chan , L.K. & Lytton, L. (1989) Perceived competence of juvenil delinquents and nondelinquents. *Journal special Education*, 23, 294-302

COLEMAN, J et al. (1966) Equality od education opportunity. *Washington, C.D.:U.S. Governememt Printing Office (ERIC Document Reproduction Service. No.Ed 012275)*

COLEMAN, P.:TABIN. Y. (1992) The good teacher: *A good perspective*. Comunication Apresentada ao *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco. CA

COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS. (1999) *Avaliação das Comissões de Protecção*. Lisboa. IDS

COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS. (1999) *Relatório de Actividades*. Lisboa.IDS

CORREIA, L. M.(1997) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora

CONSEIL DE EUROPA (1987) *L'éducation et le développement culturel des imigrants* Project. n°7.Luxemburg

CORTESÃO, L.& ALVES, N. (1991) *O conceito de educação intercultural-interculturalismo e realidade portuguesa*. Inovação, 4. 2-3, 33-43

CORTESÃO, L. PACHECO.N. (1993) *O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa*. Forma, 47 (dezembro), 35-51

CORTESÃO, L. & STOER, S. R. (1995)-Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multi-cultural: *relatório final*. Porto: CIE, FPCE, Universidade do Porto

CORTESÃO, L.; STOER. (1996) *A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte de culturas*. Inovação, 9 (1e2), pp35-51

COTRIN, A. (1995) *Abordagens e Perspectivas*. Educação Intercultural. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. *Comunicação Apresentada ao American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting* S. Francisco. CA

CUSSON, M. (1992) *Desvio*. Comunicação apresentada na Camara Municipal do Porto 379-411. Porto.IDS

DAMON, W. (1990) *A new social compact for schooling: Rethinking the role of parents, and teachers*. American Research Association (AERA) Annual Meeting. Boston, MA.

DAVIES, D. (1987 b) *Parent involvement in public schools: Opportunities for administrators*. Education and Urban Society. 19 (29), 147-163

DAVIES, D. (1978 a) *Looking for an ecological solution: Planning to improve the education of disadvantaged children*. Equity and Choice, Fall, 3-7

DAVIES, D. (1990) *Can Urban School politics and Practices be changed by Parental involvement initiatives?* American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Boston, MA.

DAVIES, D., & Marques, R. (1993) *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Horizonte

DAVIES, D. (1996 a) *Partnerships for school sucess. Boston: Center on Families. Communities, School & Children's Learning. Report Nº 33.*

DAVIES, D. *et al.* (1989) *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D. *et al* (1992) *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D. *et al.* (1992 b) *A portait of schools reaching out. Boston: Center on Families Communities, Schools & Children's Learning. Report. Nº1.*

DAVIES, D. *et al.* (1996) Crossing boundaries wiith action research: A multinational study of family- school- community collaboration. *Internacional Journal of Educational Reserche*, 25 (1), 75-105

DAVIES, V. (1996 a) Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 3-7

DELGADO, G.- (1992) - School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 495-513

DELORS, J. *et al.* (1996)-*Educação-Um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: ASA, (Trad. de José Carlos Eufrázio, Revisão/prefácio Roberto Carneiro).

- DETRY, B. & D. (1993)** A Construção de condutas cognitivas: Uma abordagem diferencial em função da origem sócio-económica, *Jornal de Psicologia*, 11, 1-2, 24-27.
- DETRY, B. (1991)** Para uma psicologia social genética: *Conferência pronunciada em Évora no 3º Encontro*. Sobre a componente da psicologia da Educação, *actas*.
- DETRY, B. et al. (1990)** O teste de frustração de S. Rosenzeig, Porto INIC.
- DETRY, B. et al. (1996)** A Construção do Futuro e a Construção do Conhecimento. (investigação-acção junto de jovens sem escolaridade obrigatória num bairro degradado). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- DIOGO, J. (1995)** *Cultura da Escola e interacção com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- DIOGO, M. et al. (1998)** *Parceria escola-família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora
- DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO e SECUNDÁRIO-(1992)** *A Educação de Crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa: DGEBS. M E
- DIRECÇÃO GERAL DE ACÇÃO SOCIAL (1996)** *Crianças em Risco*. Porto: Ministério da Solidariedade Social.
- DRYFOOS GF (1990)** *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University. London. Press
- DRYFOOS, J. G., & DRYFOOS, G. (1993)** *Prevention substance use: Rethinking strategies*. American Public Health, Vol.83 (6), 93-95.
- DÚRUNG, M C. (1974)** *Análise de Contenu*, Paris, editions Universitaires.

DURKEIM, E. (1895) *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença.

DURKEIM, E. (1987) *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença.

ESTRELA, M.T. (1992) *A relação pedagógica, Disciplina e indisciplina na sala de Aula*. Porto Editora.

ESTRELA, M, T. (1998b) *Novos paradigmas e velhos problemas—Reflexões a propósito da Investigação Educacional*. *Revista Portuguesa de Pedagogia Ano XX*, 123-124.

ESTRELA, A. (1990) *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa, INE.

EUROPEAN COMISSION NETWORK ON CHILCARE (1990) *A review of Services for Young Children in European Union-1990-1995*. Bruxelas.36-65

FORQUIN, J (1993) *Escola e Cultura.As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento escolar*(tradução) Paris. Porto Alegre.

FORTIN, M. (1999) *O processo de investigação: Da Concepção à Realização*. D.Éditur.Lusiciência. Paris

GARBARINO, G, SEELEY. (1986) *The Psychological Battered Child*; Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

GARBER, H.; HEBER, R. (1981) *The efficacy of early intervention with family rehabilitation*. In E. Hetherinton: R. Parke (eds.), *Contemporary readingin child psychology*, New York: McGraw-Hill (primeira Publicação 1977)

GILLY, M. (1988)-*Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs*, in *Perret-Cleermont, A.N. e Nichoclet, M. (eds.) Interagir et conaitre: enjeux et régulations sociaux dans le déveppememt cognitif*,Giosset, Delval.

GILLY, M. (1990) Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives de recherche à l'âge scolaire, in Natchine- Grynberg, Gaby (eds.) *Developpement et fontionnement cognitifs chez l'enfant*, Paris, PUF.

GILLY, M. ROUX, J. P. (1984) Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans, in *Cahiers de Psychologie cognitive*, 4, 171-178 Paris

GIOVANNONI, J. (1989) *Definitional issues in child maltreatment*. In D. Cicchetti V. Carlson (eds.), *Child Maltratreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge: Cambridge University Press.

GOOD, T et BROPHY, J. (1972) Behavioral Expression of Teachers Attitudes, in *Jounal of Educational Psychology*, Vol.63, n° 6 617-624

GOOD, T BROPHY, J. (1973) Looking, in Classrooms, New York, Harper & Row Publissers, 397.

GOOD, T BROPHY, J. (1975) *Teachers Make a Difference*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

GOUGH, D. REAVEY, P.(1997). Parental accounts-rearding the physical punishment of children: *Child Abuse And Neglect*, vol.21, n°5, 417-430.

GREY, S, KLAUS, A.R.(1963) Interim report: early trining project. *George Peabody College and Murfreesboro*, Tenn, City Schools, Mimeo

GUIMARÃES, I. (1993) *Observação das atitudes dos professores num espaço de lazer dentro de uma instituição*. ESSE João Deus.(policopiado)

GUIMARÃES, I. (1995) *Estudo do comportamento de alguns professores do ensino secundário em situação de intervalo*. ESSE João Deus.(Não Publicado)

GUIMARÃES, I. (2001) *As perspectivas dos professores portugueses em relação à formação ética e social dos jovens*. Investigação. ESSE João Deus. (policopiado)

GUIMARÃES, I. (2002) *O papel da educação e o princípio de subsidiariedade*. Comunicação Apresentada na Camara Municipal de Lisboa em 17 de Abril de 2002

HARRY, B. (1992) *An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in special education system* *American Educational Research Journal*, 29 (3), pp.471-479.

HARRUABARRENA; M. PAUL, J (s/d) *Maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluation*. Salamanca Ministério de Assuntos Sociais.

HENRY, J. (1981) *L'observation naturaliste des familles dénfants psychotiques, in psychiatrie de l'enfant, vol IV (1 e 2) 65-304*

HESS, R.&HANDEL, G. (1959) *Family works, A psycological approach to family life*, Chicago, University, nº10, 7-26

HIRSCHI . (1969) *Causes of Delinquency*. London

HOWE, K. (1992) *Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of mind-grade students*. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 425-451

HUMPHREYS, J RAMESEY, A. (1993) *Child abuse: In J.Campbell e J. Humphreys (eds.) Nursing Care of Survivors of Family Violence(2nd) St, Louis: Mosby*

HÚSEN, T. (1991) *L'école en question*. Bruxellas: Pierre Madraga.

HÚSEN, T. (1967) *Internacional study of achivement in mathematics: A comparision of twelve in evaluation IV*. (eds.) New York: Wiley, 1975.

HUTCHISON, E. (1990) *Child maltreatment: Can it be defined? Social service review*, Março, 60-78

HUTINGTON; G, LIMA, L. e ZIPPER, I. (1994) *Child Abuse. A prevention* (eds.), Risk, resilience and prevention. Well-Being of All Children. Baltimore London

JORDAN, R. (2000) *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Ministério da Educação. Lisboa

LEITÃO, F. R. (1989) *A avaliação de programas de intervenção precoce*, In: *Educação especial e reabilitação*-Vol, 1, nº1e2

MAGALHAES, T (2002) *Maus tratos em crianças. Guia prático para profissionais*. Lisboa. Educa.

MAJORIBANKS, K. (1974) *Environments for Learning*: National Foundation for Educational Research (eds.) London, Publishing Company

MARCHAND, H. et al. (1997) *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (eds.) *Actas. Educa.* FPCE. Lisboa.

MARQUES, R (1993) A escola, a família, e a comunidade: O que se passa em Portugal e nos EUA. In D. Davies *et al.*; *Quando a escola colabora com a família: Novas perspectivas* Santarém: ESE de Santarém, IPEP

MARQUES, R. (1994) Colaboração escola famílias: Um conceito para melhorar a Educação. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 4-14

MARQUES, R. (1995) As transformações na estrutura da família: A resposta da escola cultural. *Revista ESES*, 6 (Janeiro), 9-16

MARQUES, R. et al. (1996) *Family-school partnerships in three portuguese schools*. In D. Davies e V. Jonhnson (eds.), *Crossing boundaries: Multi-national research on family-school collaboration*. Boston, Ma: Center on families. Communities.Schools & Children's Learning.

MARQUES, N, T. (2002) *Como intervir com a família-modelo de abordagem centrado na Família-Comunicação apresentada e promovida pela CLA de Lisboa Renovada/Secção da Infância-C.E.A.F, na Junta de Freguesia de São Vicente de Fora*, no dia 19 de Abril 2002, 1-19.

MARTINS, P.(2002) *Maus tratos a crianças:Um perfil de um problema.Centro de estudos da Criança*. Universidade do Minho

MARTINEZ, R, A. (1998) *Maltractament d'infants*. (eds.). Alfa Fulla, Barcelona.

MARUJO; H. (1997) *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional*. Propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In Marchand e H R. Pinto (eds,) *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa

MASON, J.; Mc, C. (1981) *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional*: Proposta para uma optimização de recursos e de resultados.In H. Marchand e H. R. Pinto(eds.) *Família contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa

MENORS en Situation de Riesgo en Alava. *Conclusoes de Bienestar Social; Dirputation Foral de Alava p.111-119 s/d*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988) *Proposta Global de Reforma: Relatório Final*. Ministério da Educação. Lisboa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993 a) *Educação para todos. Uma mudança em construção. Cadernos PEPPT. 2000 n°1: Editorial do Ministério da Educação*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993b) *Forum Nacional Escolas Básicas Integradas. Cadernos do PEPT.2000 nº3*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(1999) *Rede de projectos alfa-prioridade. Orientações para a acção 1999*. Lisboa:Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE s/d *Crianças em situação de Risco*. Associação Portuguesa de Segurança Social.Porto

MONTEIRO, M.B., REBELO, M. CASTRO, P., FAÍSCA, L.(1996) *Crianças em risco*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil

MONTANDON ,C (1983) *Problèmes ethniques de la recherche en science sociales. Le cas d'une étude en milieu carcéral:In Reveu Suisse de Sociologie, nº 2, 215-234*

MONTANDON & P P (2001) *Entre Pais e Professores, Um diálogo Impossível:Para uma análise Sociológica das Interacções Entre a Família e a Escola.*(trad.) Cristina Gomes da Silva. Celta Editora Oeiras

MONTANDON C et al. (1985) *Le développement des relations entre les familles et l'école.A propos des réunions de parents: points de vue et propositions*, Genebre, Service de la recherche sociologique.

MORIN, E. (s/d) *Pensar a Europa*. Lisboa

MORIN, E. (1983) *Peut-on concevoir une science de l'autonomie*. In *l'auto-organisation de la physique au politique*. Paris: Ed du Seuil, 521-536.

MORIN, E. (1991) *Introdução ao pensamento complexo*.Lisboa: Instituto Piaget.

NISBETT, J. D e (1977) *Educational Research in Action,London*, University of London Press, 342

NÓVOA, A (1991) *As ciências da educação e os processos de mudança*. In A. Nóvoa et al., "Ciências da educação e mudança". Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

OCHOTORENA, J. P. (s/d) *Maltrato y abandono infantil*. Edition Servicio Central de Publicacion del Gobiern Vasco, Bilbao.

OCHOTORENA, J P(1988) *Estrategias de identificación, tratamiento y prevención de los malos tratos y el abandono infantil* Barcelona Zerbituan.

OCHOTORENA, J(1996a) *Diferentes situaciones de desprotección infantil*: In J.P Ochotorena, M.Arruabarrena Madariaga (eds.), *Manual de Protección Infantil*. Barcelona:Mason

OCHOTORENA, J (1996 b) *Prevención del maltrato infantil*.In J.Paul Ochotorena e M. Arruabarrena Madariaga (eds.) *Manual de Protección Infantil*.Barcelona:Masson.

OGBU, J (1978) *Minority educational caste: The american system in cross-culturalperspective*. New York: Academic Press

OGBU, J. (1981) *Origins of human competence:a cultural ecological perspective*:In *Child Development*, nº52, 413-429

OGBU, J. (1992) Understanding cultural diversity and learning. *Educational Research* 21 (8), 5-14

OLMOS, A. (1983) Case study of Swiss migrant joint associations. *The CDCC's Project Nº.7: The education and cultural development of migrants*. Strasbourg: Council of Europe

PAUL, J. COLLS (1988) *Maltrato Y Abandono Infantil*: Identificación de factores de Riesgo. Servicio Central de Publications. Madrid.

PENG, S.;LEE, R.(1992) Home variables, parents-child activities, and academic achievement: A study of 1988 eighth grades.Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, Ca.

PETIT, C. M et al., (1995) Santé mentale. Risque. *Vulnérabilité. Ressources*”. In: Lebovici 3043-6.

PIAGET, J.(1949) *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*. Paris: Unesco, *Sciences et Lettres, Col.Droits de l'Homme, n°1*. Librairie du Recueil Sirey/Liège

PIAGET, J.(1963) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delaux et Niestlé, 4ª(eds.)

PIAGET, J.(1971) *A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade*, in Revista Portuguesa de Pedagogia, AnoV, n°1 Coimbra, 83-84 (Tradução de Ferreira da Silva, J.)

PIAGET, J.(1973) *La representation du monde chez l'enfant*, Paris. PUF.

REDDING, et al. (1989) *Parent scale to measure efficacy strategies to enhance the curriculum of home*. Comunicação Apresentada ao American Educational research Association (AERA) Annual Meeting.S. Francisco, Ca.H.Brookes Publishing Co.

ROIG, A.M, ARRUBARREN M.I, OCHOTORRENA, J.P.(1988) *El papel del personal sanitario en el abordaje del problema del maltrato y abandono en la infancia*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno, Vasco, Bilbao.

ROIG, A, M, OCHOTORENA J.P.(1993) *Maltrato Y Abandono en la infancia*. Barcelona. Edicions Martínez Roca, AS

ROSS, S.M. (1996) *Risk of Physical abuse to children of spouse abusing parents*. Child Abuse & Neglect, 20 (7) 589-598

SALGUEIRO. E, M. VILLAS LOBOS, M. FURNELOS (1994) Coletânea de textos. *Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 7, 49-64.

SAMPAIO, D (1997) *A Cinza do Tempo*; Colecção Nosso Mundo, Editorial Caminho, Lisboa.

SAMPAIO, D (1998) *Vivemos livres Numa Prisão*, Colecção Nosso Mundo, Editorial Caminho, Lisboa.

SAMPAIO, D *Adolescência difícil/difícil adolescência. XI Encontro sobre Adolescência 6/7 de Novembro de 2002 Educação Parental, 1-3*

SAMPAIO, Daniel (1994) *Vozes e ruídos-Diálogos com Adolescentes*, Lisboa:Universidade Católica.

SANTOS, R. M. C. ANGELINA.(1997) *Interacção cultural e aprendizagem Correspondência Escolar e Classes de Descoberta, Oficina de Formação Interacção cultural para uma Escola Europeia*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, J. (1982) *Ensaaios sobre educação .A criança quem é?* Lisboa: Livros Educacional, Lisboa.

SANTOS, B.S ((1987) *O Estado, a sociedade, e as politicas na pós-modernidade. Revista crítica de Ciências Sociais, 23, 13-73*

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL-(1993) *Base de Dados Entreculturas* .Lisboa

SEELEY, D (1985) *Education through partnership*, Washington, D. C.: American Enterprise Institute for Public Resaerch (Primeira publicação: 1981).

SEELEY, D. et al, (1991) *Principal speak-report 32. Parent involvement. New York: Principal Project /Cuny.*

SERRELHA, F (1994) *Como ajudar crianças privadas de um meio familiar normal a melhorar a sua aprendizagem. ESE João de Deus. (policopiado)*

SEGUNDO CONGRESSO DE SOCIOLOGIA ASSOCIAÇÃO POTUGUESA DE SOCIOLOGIA, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fevereiro de 1992.

SEMINÁRIO A Escola e a Sociedade Multicultural, (Org) Secretariado Coordenador de Projectos Multiculturais, Lisboa, Calouste Gulbenkian, Outubro de 1992.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL/ESTRATÉGIAS DE SUCESSO EDUCATIVO EM CONTEXTO MULTICULTURAL (Org) Direcção Geral da Extensão Educativa, Lisboa, 6-18 de Novembro de 1992 .

SILVA, M. (1989) *A Pobreza Infantil em Portugal*, Comité Português para a UNICEF, Lisboa

SMITH, L.; Wells, W.(1990) *Difficult to reach, maintain and help: Urban families in QPta:Issues, dilemmants, and resolutions in parent education.(relatório final)*: Smith-Richardson Foundation. London.

STOER, S (1994) *Construindo a escola democrática através do.Campo da recontextualização pedagógica. Educação, sociedade e culturas*,1, 7-27

STRECH, P. (1999) *Preciso de ti*. Assírio e Alvim, Lisboa.

SWAP, S. (1987) *Enhancing parent involvement in schools: A manual for parents and teachers*. New York: Teachers College, Columbia University.

SWAP, S. (1990) *Parent involvement and sucess for all children: What we know*: Boston: Institue for Responsive Education.

SWAP, S.; KRASNOW, J. (1992) *A Saga of Irish-American achievement: Constructing a positive identity*: Boston, M A: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report 11

TAVARES, M. V. (1998) *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: Uma Abordagem Antropológica da Educação*. Instituto Piaget.

TIJOSSEM, T.D. (1978) *Early Intervenssion: Issues and Approaches*, In: *Intervencions Strategies for High Risk Infants and Young Children*. University Park Press, Baltimore, London

TURNER , R.S.(1983).*Direct, Indirect and Moderating Effect of Social Support on Psychological Distress and Assocated Condition*; Kaplan, H, B.(eds), New York.

TURNER, R. S.(1983) *Psychological Distress: Trends in theory and research*, New York, Wiley .

TUCKMAN, B -(1994)- *Manual de Investigação em educação. Como conhecer e realizar o processo de ~investigação em educação*. Lisboa Fundação Caloustre Gulbenkien (4ª edição)

VASCONCELLOS, M, T. A (1999) *Stress da vida e destino da mente: Comunicação Apresentada*, Faculdade de Medicina Universidade de Lisboa, 1-20

VEIGA, F - (1999) - *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* Lisboa Almedina

VILLAS-BOAS, M.A. (1985) *The effect parental involvement on student achivement* (Dissertação de mestrado não públicada). Boston University.

VILLAS-BOAS, M.A (1992) *The role of family in emergent literacy: The case of immigrant families*. In F. Smith *et al.* Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco. CA

VILLAS-BOAS, M.A (1993 a) *The role of family in emergent literacy: The case of immigrant families*: In bF. Smit *et al.*(eds.) *Parent involvement in education*. Nijmegen (Holanda): ITS

VILLAS-BOAS, M.A (1993 c) *O papel das famílias indianas no desenvolvimento da literacia: Caracterização das atitudes e expectativas dos pais e dos professores*. Comunicação apresentada à *Internacional Network of Scholars on Family-Community-School Partnerships European Roundtable*. Faro (versão em língua inglesa não publicada)

VILLAS-BOAS, M.A. (1993d) *The effect of parental involvement in homework on student achievement*. *Unidad*, 2 (winter), 12-14

VILLAS-BOAS, M.A. (1994) *A relação Escola Família inserida na problemática das reformas curriculares*. *Revista ESES*, 5 de Janeiro, 12-16

VILLAS-BOAS, M.A (1995) *Escola-família: Projecto Plus*. *Revista ESES*. 6 de (Janeiro) 4-8

VILLAS-BOAS, M.A (1996) *Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias*: Comunicação Apresentada ao 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Porto.

VILLAS-BOAS, M.A (1998) *The effects parental involvement in homework on student achievement*: In Portugal and Luxembourg. *Children Education*, 74, (6), 367-371

VILLAS-BOAS, M. A. (1999) *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: O caso de minorias étnicas em Portugal* Universidade de Lisboa: FPCE

VILLAS-BOAS, M.A. (2000a) *Reuniões de Pais: A parceria entre a Escola, Família Comunidade*. Lisboa M.E.

VILLAS-BOAS, M.A. (2000b) *Trabalho de casa Para o Desenvolvimento da Literacia: A parceria escola família Comunidade*. Lisboa M.E.

VILLAS-BOAS, M.A (2001) *Escola e Família: Uma Relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001b) *O Papel das Rotinas Familiares no Combate à indisciplina e à Violência na Escola*. Comunicação Proferida FPCE de Lisboa. Universidade de Lisboa

WOLF, D. A, SANDLER, J. KAUFMAN, N. (1981) A Competency-based parent training program for child abuser. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 37-40

YIN, R – 1989 - *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, Ca: Sage Publications (Primeira Publicação 1984).

UNESCO (1998) Taking action for human rights in the twenty-first century. *Unesco News September*

Legislação/Normativos

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº.46/86 de 14 de Outubro.

Decreto-Lei nº 43/ME/89 de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 58/ME/90 de 5 de Abril.

Decreto-Lei nº 115/ME/98 de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 98/ME/98, de 18 de Abril.

Decreto-Lei nº 120/ME/98, de 6 de Maio.

Decreto-Lei nº 189/ME/91 de 17 de Maio.

Decreto-Lei nº 319/ME /91 de 23 de Agosto.

Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, pela Lei nº 147/99, de 1 de Setembro.

Lei Tutelar Educativa, aprovada pela Lei nº 169/99, de 14 de Setembro.

Resolução do Conselho de Ministros nº 108/2000, de 19 de Agosto.

Decreto-Lei nº 323-D/2000, de 20 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 332-B, 2000 de 30 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 13/ME/2001, de 25 de Janeiro.

Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001 de 9 de Janeiro.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA DIFERENCIAL SEMANTICO

ATITUDES EM RELAÇÃO À ESCOLA

Vou indicar-te tipos de situação.

Para a situação que melhor descreve a tua resposta faz um X dentro dos traços, tens 6 traços escolhe um.

IR À ESCOLA É

1. Fácil	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Difícil
2. Interessante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Aborrecido
3. Útil	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Sem Utilidade
4. Tem valor	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Não tem valor
5. Agradável	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desagradável

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO B1

Qual o comportamento que mais incomoda no aluno _____ de risco?

QUESTIONÁRIO B2

1. O aluno está a mudar o seu comportamento?

☐ Sim

☐ Não

2. Se sim, para melhor ou para pior? (sublinhe a resposta escolhida).

ANEXO C – FICHA DE AUTO-CONTROLO

		Todos os dias	Alguns dias	Esqueci-me
De _____	Encorajei o meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ele já faz os trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Ele começou a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____	Joguei com o meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conversei sobre o jogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Comprei um jogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____	O meu filho ajuda-me em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Levanta-se e deita-se a horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Tem responsabilidades (põe a mesa, ajuda-nos na lida da casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FICHA DE AUTO-CONTROLO

		Todos os dias	Alguns dias	Esqueci-me
De _____	Ensino o meu filho a ter maneiras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vou à escola e falo com o DT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Ele começou a saber comportar-se nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____	Dou uma prenda ao meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Quando tem boas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Quando faz anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____	Ocupo os tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vou visitar lugares de preferência do meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____	Conversamos muito mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FICHA DE AUTO-CONTROLO

	Todos os dias	Alguns dias	Esqueci-me
De _____ Compro livros ao meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ele lê para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____ Vou com ele à Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____ Vejo Televisão com o meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversamos sobre o que vimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____ Escolho os programas educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____ Estimulo o meu filho a escolher uma profissão melhor que a minha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu filho tem dinheiro de bolso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____ Sabe organizar o seu dinheiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De _____ Já conheço melhor o meu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os professores mudaram a opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A _____ O meu filho mudou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO D - QUADROS

QUADRO IA

Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FÁCIL	controle	5	7.00	35.00
	experimental	5	4.00	20.00
	Total	10		
INTERES	controle	5	7.20	36.00
	experimental	5	3.80	19.00
	Total	10		
ÚTIL	controle	5	6.20	31.00
	experimental	5	4.80	24.00
	Total	10		
VALOR	controle	5	4.50	22.50
	experimental	5	6.50	32.50
	Total	10		
AGRADÁV	controle	5	6.00	30.00
	experimental	5	5.00	25.00
	Total	10		

QUADRO IIA

Test Statistics^b

	FÁCIL	INTERES	ÚTIL	VALOR	AGRADÁV
Mann-Whitney U	5.000	4.000	9.000	7.500	10.000
Wilcoxon W	20.000	19.000	24.000	22.500	25.000
Z	-1.936	-1.921	-.904	-1.491	-1.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.053	.055	.366	.136	.317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.151 ^a	.095 ^a	.548 ^a	.310 ^a	.690 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPO

QUADRO IIIA - RANKS**Ranks**

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FÁCIL	controle	5	3.00	15.00
	experimental	5	8.00	40.00
	Total	10		
INTERES	controle	5	4.80	24.00
	experimental	5	6.20	31.00
	Total	10		
ÚTIL	controle	5	3.50	17.50
	experimental	5	7.50	37.50
	Total	10		
VALOR	controle	5	4.00	20.00
	experimental	5	7.00	35.00
	Total	10		
AGRADÁV	controle	5	4.50	22.50
	experimental	5	6.50	32.50
	Total	10		

QUADRO IVA - TEST STATISTICS B**Test Statistics^b**

	FÁCIL	INTERES	ÚTIL	VALOR	AGRADÁV
Mann-Whitney U	.000	9.000	2.500	5.000	7.500
Wilcoxon W	15.000	24.000	17.500	20.000	22.500
Z	-2.887	-.780	-2.372	-1.683	-1.122
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004	.435	.018	.092	.262
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.008 ^a	.548 ^a	.032 ^a	.151 ^a	.310 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPO

QUADRO VA - FREQUENCIES**Frequencies**

	N
SOMA2 - SOMA1 Negative Differences ^a	1
Positive Differences ^b	3
Ties ^c	1
Total	5

a. SOMA2 < SOMA1

b. SOMA2 > SOMA1

c. SOMA1 = SOMA2

QUADRO VIA – TEST STATISTICS B

Test Statistics^b

	SOMA2 - SOMA1
Exact Sig. (2-tailed)	.625 ^a

- a. Binomial distribution used.
b. Sign Test

QUADRO VIIA - FREQUENCIES

Frequencies

	N
SOMA2 - SOMA1 Negative Differences ^a	5
Positive Differences ^b	0
Ties ^c	0
Total	5

- a. SOMA2 < SOMA1
b. SOMA2 > SOMA1
c. SOMA1 = SOMA2

QUADRO VIIIA - TEST STATISTICS B

Test Statistics^b

	SOMA2 - SOMA1
Exact Sig. (2-tailed)	.063 ^a

- a. Binomial distribution used.
b. Sign Test

QUADRO IXA - CROSSTABULATION

MELHORCO * ACOMPANH Crosstabulation

			ACOMPANH		Total
			grupo de controle	grupo experimental	
MELHORCO	não melhoraram o comportamento	Count	3	0	3
		% within ACOMPANH	60.0%	.0%	30.0%
		Adjusted Residual	2.1	-2.1	
	melhoraram o comportamento	Count	2	5	7
		% within ACOMPANH	40.0%	100.0%	70.0%
		Adjusted Residual	-2.1	2.1	
Total	Count	5	5	10	
	% within ACOMPANH	100.0%	100.0%	100.0%	

QUADRO XA – CHI-SQUARE TESTS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.286 ^b	1	.038		
Continuity Correction ^a	1.905	1	.168		
Likelihood Ratio	5.487	1	.019		
Fisher's Exact Test				.167	.083
Linear-by-Linear Association	3.857	1	.050		
N of Valid Cases	10				

- a. Computed only for a 2x2 table
- b. 4 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.50.

QUADRO XIA - CASE PROCESSING SUMMARY AND CROSSTABULATION

COMPORT * TIPOAPOI Crosstabulation

			TIPOAPOI				Total
			esqueci-me	alguns	todos	sem acompan hamento	
COMPORT	3 ou menos	Count	0	0	0	5	5
		% of Total	.0%	.0%	.0%	3.2%	3.2%
		Adjusted Residual	-.4	-2.0	-2.3	12.4	
	9 ou mais	Count	4	67	79	0	150
		% of Total	2.6%	43.2%	51.0%	.0%	96.8%
		Adjusted Residual	.4	2.0	2.3	-12.4	
Total		Count	4	67	79	5	155
		% of Total	2.6%	43.2%	51.0%	3.2%	100.0%

QUADRO XIIA – CHI-SQUARE TESTS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	155.000 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	44.177	3	.000
Linear-by-Linear Association	29.734	1	.000
N of Valid Cases	155		

- a. 6 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

QUADRO XIII – RANKS AND TEST STATISTICS

Ranks

	Mean Rank
NOTA1	1.60
NOTA2	2.30
NOTA3	2.10

Test Statistics^a

N	5
Chi-Square	2.000
df	2
Asymp. Sig.	.368

a. Friedman Test

QUADRO XIV – RANKS AND TEST STATISTICS

Ranks

	Mean Rank
NOTA1	2.20
NOTA2	2.00
NOTA3	1.80

Test Statistics^a

N	5
Chi-Square	.444
df	2
Asymp. Sig.	.801

a. Friedman Test

ANEXO E – REGISTO DE OBSERVAÇÃO

REGISTO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	TEMPO DE DURAÇÃO – 60 MINUTOS
DATA	
FAMÍLIA	OBSERVAÇÃO Nº
OBSERVAÇÃO/SITUAÇÃO/COMPORTAMENTO	

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA